

UNIVERSIDADE TECNICA DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO



MESTRADO: Gestão de Recursos Humanos

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO:

- UMA QUESTÃO MOTIVACIONAL?

Ana Rita Nobre Lourinho da Costa

ORIENTAÇÃO: Professora Doutora Maria da Conceição Cerdeira

RESUMO

Numa sociedade marcada pela crise, inúmeras empresas continuam a apostar fortemente na formação profissional para os seus trabalhadores. A formação profissional assume-se como um factor estratégico de desenvolvimento organizacional, dotando os trabalhadores de competências de forma a efectuar de forma eficaz e eficiente o seu trabalho. Para a Gestão de Recursos Humanos, o desafio é o de perceber porque a aquisição de informação e a aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos na formação não ocorre do mesmo modo em todos os trabalhadores.

O presente trabalho de investigação centra-se na avaliação da formação efectuada pelos formandos e na sua motivação. Em particular, este trabalho incide sobre o modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, nomeadamente o nível 1 (avaliação da satisfação/reacção dos formandos) e a sua relação com a motivação intrínseca e extrínseca dos formandos.

De forma a cumprir o objectivo deste trabalho, efectuou-se uma revisão do estado da arte, a partir da qual foi possível a formulação de várias hipóteses empíricas. Como método de recolha de dados foi utilizado o método quantitativo, através da técnica do questionário aplicado a 80 formandos. O questionário utilizado combinava dois instrumentos: a avaliação da satisfação/reacção dos formandos (modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick) e o WPI (que avalia a motivação intrínseca e extrínseca dos formandos).

As principais conclusões obtidas evidenciam a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre os resultados obtidos na avaliação da formação e na motivação dos participantes, uma vez que os formandos mais satisfeitos com a formação revelam estar mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional, Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick e Motivação intrínseca e extrínseca.

ABSTRACT

In a society marked by the economic crisis, many companies continue to invest strongly in training for their employees. The training takes itself as a strategic factor for organizational development, giving workers skills in order to perform effectively and efficiently their work. For Human Resource Management, the challenge is to understand why the acquisition of information and practical applicability of knowledge acquired in training does not occur in the same way in all workers.

This research focuses on training evaluation held by the trainees and their motivation. In particular, this work focuses on the Kirkpatrick's Model for Evaluating Effectiveness of Training Programs, in specifically level 1 (assessment of satisfaction evaluation / trainees reaction) and their relationship with intrinsic and extrinsic trainees motivation.

In order to achieve the goal of this work, a review of the state of the art was carried out, from which it was possible to formulate various empirical hypotheses. As a method of data collection was used the quantitative method, using the technique of questionnaire applied to 80 trainees. This questionnaire used a combination of two instruments: satisfaction evaluation / trainees reaction (training evaluation model of Kirkpatrick) and WPI (which evaluates the intrinsic and extrinsic trainee's motivation).

The main conclusions show that there is a significant statistically correlation between the results obtained in the training evaluation and participants motivation, since the trainees that are more satisfied with the course seem to be more intrinsically motivated than extrinsically.

KEYWORDS: Training, Kirkpatrick Model for training evaluation, intrinsic and extrinsic motivation

ÍNDICE

	Pág.
RESUMO	2
ABSTRACT	3
LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS	6
AGRADECIMENTOS	8
CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 2 – A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES.....	12
2.1. Formação Profissional	12
2.2. Processo de Aprendizagem	14
2.3. A Avaliação da Formação – Modelo de Kirkpatrick.....	19
2.3.1. Nível 1 – Avaliação da Satisfação/Reacção dos formandos	20
2.3.2. Nível 2 - Avaliação da aprendizagem/conhecimento dos formandos	22
2.3.3. Nível 3 - Avaliação da Transferência/Comportamento dos formandos	22
2.3.4. Nível 4 - Avaliação dos resultados e respectivo Impacto.....	23
2.4. Motivação	23
2.4.1.1. Teorias de Conteúdo	26
2.4.1.2 Teorias de Processo	27
2.4.2. Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	28
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	30
3.1. Objectivo	30
3.2. Hipóteses em estudo.....	30
3.3. Procedimento	31
3.4. Instrumentos utilizados	31
3.4.1. Avaliação da Formação (Nível 1 do Kirkpatrick)	32
3.4.2. Work Preference Inventory	32
3.5. Amostra	34

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	36
4.1. Análise estatística da Formação Profissional.....	36
4.2. Análise estatística da Avaliação da formação – Modelo de avaliação de Kirkpatrick..	38
4.3. Análise estatística do WPI – Work Preference Inventory	42
4.4. Análise estatística do Modelo de avaliação de Kirkpatrick e WPI – Que relação?	45
4.5. Análise estatística das variáveis em estudo.....	47
4.5.1. Modelo de Avaliação da formação de Kirkpatrick	47
4.5.1.1. Fase da Carreira.....	47
4.5.1.2. Situação relativa a uma promoção	48
4.5.1.3. Variáveis sócio-demográficas	49
4.5.1.4. Formação profissional como fonte motivacional	53
4.5.2. WPI	55
4.5.2.1. Fase da Carreira.....	55
4.5.2.2. Situação relativa a uma promoção	56
4.5.2.3. Variáveis sócio-demográficas	58
4.5.2.4. Formação profissional como fonte motivacional	62
CAPÍTULO 5. PRINCIPAIS CONCLUSÕES.....	64
5.2. Reflexão Crítica.....	66
5.3. Limitações	67
5.4. Recomendações para estudos futuros.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
Anexos.....	70

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADROS

	Pág.
Quadro 1- Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick	20
Quadro 2 – Relação entre o Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (nível 1) e a motivação intrínseca e extrínseca dos sujeitos	Anexo
Quadro 3 – Correlação existente entre as diferentes variáveis, o modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick e WPI	Anexo

TABELAS

	Pág.
Tabela 1. Caracterização da amostra em função do sexo, idade, nível de escolaridade e organização que pertence.	34
Tabela 2. Frequências relativas a fase de carreira dos formandos	34
Tabela 3. Frequências relativas a posição face a uma promoção	35
Tabela 4. Frequências relativas a componente determinante	36
Tabela 5. Frequências relativas à iniciativa para frequência de formação profissional	37
Tabela 6. Frequências relativas a duração de acção de formação frequentada	38
Tabela 7. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas aos aspectos de avaliação com a satisfação profissional	38
Tabela 8. Comparação múltipla das médias de ordens com o teste post-hoc LSD	41
Tabela 9. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas à motivação (WPI)	43
Tabela 10. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas à motivação intrínseca e extrínseca	44
Tabela 11. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas à subescala da motivação intrínseca (desafio e satisfação) e motivação extrínseca (Exterioridade e Compensação).	45
Tabela 12. Correlação R de Spearman entre motivação intrínseca, motivação extrínseca e aspectos de avaliação com a satisfação profissional	45
Tabela 13. Análise de resultados relativos a avaliação da formação profissional em função da fase da carreira.	47
Tabela 14. Comparação múltipla das médias de ordens com o teste LSD	48
Tabela 15. Análise de Resultados relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional em função da posição perante uma promoção na carreira	48
Tabela 16. Análise de Resultados relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional em função do nível de escolaridade	50
Tabela 17. Análise de Resultados relativos à avaliação da reacção/satisfação com a formação profissional em função do sexo	51
Tabela 18. Correlação R de Spearman entre aspectos relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional e a idade dos formandos	52
Tabela 19. Análise de Resultados relativos à avaliação da satisfação/reacção com a formação	53

profissional em função da empresa em que os formandos trabalham

Tabela 20. Correlação R de Spearman entre aspectos da motivação pós-formação e avaliação da satisfação com a formação.	54
Tabela 21. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função da fase de carreira	56
Tabela 22. Comparação múltipla de médias com o teste post-hoc LSD	56
Tabela 23. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função da posição perante promoção	57
Tabela 24. Comparação múltipla de médias com o teste post-hoc LSD	57
Tabela 25. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função do ano de escolaridade	58
Tabela 26. Comparação múltipla de médias com o teste LSD	59
Tabela 27. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função do sexo	60
Tabela 28. Correlação de Pearson entre idade e a motivação (WPI) e respectivas dimensões	61
Tabela 29. Análise de resultados relativos à motivação WPI e respectivas dimensões em função empresa em que os formandos trabalham	61
Tabela 30. Correlação de Spearman entre idade e a motivação (WPI) e respectivas dimensões	62

FIGURAS	Pág.
Figura 1. Fase de carreira dos formandos	35
Figura 2. Posição perante promoção	35
Figura 3. Componente Determinante	37
Figura 4. Iniciativa para frequência de formação profissional	37
Figura 5. Duração de acção de formação	38
Figura 6. Avaliação da satisfação com a formação profissional	42

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre me proporcionaram a possibilidade de estudar e de aprender. À minha família, principalmente avó e irmão, pelo incentivo que fui recebendo ao longo dos anos.

A todos os meus colegas de mestrado, especialmente à Susana Simões e à Patrícia Lopes, pelo fantástico companheirismo, espírito de entreajuda, trabalho de equipa, dedicação e apoio ao longo destes anos. Ao ISEG e a todos os professores, em particular à Professora Maria da Conceição Cerdeira, pela preciosa orientação, essencial para o desenvolvimento deste projecto.

À NA HR Consulting e a todos os meus colegas de trabalho pela exímia gestão de tempo, ajuda, disponibilidade e trabalho de equipa. À Patrícia Agostinho e à Isabel Rita por me terem dado a oportunidade de entrar no mundo da consultoria e formação. Às restantes pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me emocionalmente, o meu profundo agradecimento.

Ao Bruno, o meu companheiro de todos os momentos, pela sua disponibilidade, paciência e por me ajudar todos os dias a conjugar o verbo partilhar, ensinando-me o verdadeiro significado do amor.

“Pedras no meu caminho? Junto todas. Um dia vou construir um castelo”

Fernando Pessoa

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

Nos últimos anos e seguindo a tendência Europeia, Portugal tem vindo a tentar implementar um ambiente favorável à criação e desenvolvimento das empresas, de modo a aumentar o emprego e a qualificação dos seus trabalhadores (Caetano, 2007). Nesta perspectiva, a Formação é assumida como um factor estratégico e muitas empresas tem vindo a promover a realização de acções de formação, com o objectivo de dotar os seus trabalhadores de competências, promovendo o desenvolvimento dos recursos humanos (Meignant, 1997). Contudo, a aquisição de conhecimentos pelos trabalhadores e a capacidade de os mobilizarem nas práticas do dia-a-dia não ocorre do mesmo modo.

A motivação é um constructo que tem sido amplamente estudado ao nível organizacional, uma vez que assume um papel preponderante na produtividade dos trabalhadores. Apesar de não ser um conceito de fácil definição, a motivação é considerada a força motriz das pessoas, a responsável por fomentar um sentimento de pertença e um forte sentido de responsabilidade. Pode ser considerada intrínseca ou extrínseca, consoante o motivo que leva os trabalhadores a realizar determinada actividade. A motivação intrínseca caracteriza-se pela auto-motivação na realização do trabalho, encontrando-se direccionada para a tarefa ou competência (Cunha, Rego, Cunha, Cardoso. 2007).

Por sua vez, a motivação extrínseca caracteriza-se pela existência de recompensas tangíveis. São os comportamentos que se praticam com o objectivo ou finalidade de se obter alguma recompensa, material, social ou outras ou para evitar alguma forma de punição (Cunha et al., 2007).

Este trabalho final de mestrado, no qual se procura integrar as competências adquiridas ao longo do curso, centra-se sobre esta problemática. Mais concretamente, possui como objectivo analisar a satisfação/reação que os formandos possuem da formação profissional, através do nível 1 do modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, e relacioná-la com motivação intrínseca e extrínseca dos formandos, através da utilização da metodologia de questionário.

Procurou-se saber de que forma estes conceitos se confrontam e verificar se as acções de formação profissional possuem implicação directa na motivação intrínseca (ou seja, os formandos possuem comportamentos direccionados pela auto-motivação) ou na motivação extrínseca (levando os formandos a agir com o objectivo de obter alguma recompensa).

Para a realização deste trabalho, desenvolveram-se as seguintes hipóteses empíricas:

- a) Que os formandos, que frequentam acções de formação profissional tendem a avaliá-la de forma satisfatória.
- b) Que os formandos que se encontram mais satisfeitos com as acções de formação profissional frequentadas tendem a estar mais motivados de forma intrínseca do que de forma extrínseca.
- c) Que existem diferenças significativas nos resultados dos formandos consoantes as diferentes variáveis analisadas.

Após uma revisão do estado da arte sobre os principais conceitos envolvidos, foi aplicado um questionário a formandos de duas empresas, que frequentaram diversas acções de formação. Este questionário avaliava a satisfação/reacção à formação e a sua motivação intrínseca e extrínseca para a função.

No âmbito da minha profissão enquanto Consultora/Formadora de uma empresa de Consultoria Nacional, foi possível observar que, após uma acção de Formação Profissional, de âmbito técnico ou comportamental, a reacção varia. Após questionar verbalmente os formandos, com o objectivo de descobrir o motivo para esta situação, de forma a justificar o diferente impacto da Formação, estes referiram diferentes variáveis. Desta forma, foram também analisadas estas variáveis que podem assumir influência no resultado deste trabalho, nomeadamente: tipo de organização, caracterização sócio-demográfica dos formandos, fase de carreira, situação face a uma promoção e a importância atribuída à formação como fonte motivacional.

Apesar da avaliação da formação ser um desafio difícil e complexo para a investigação em Psicologia Social e Gestão de Recursos Humanos, devido à complexidade de constructos envolvidos – desde a motivação, a personalidade, atitudes e comportamentos – perceber qual o impacto da formação nos formandos tendo em atenção um conjunto de determinadas variáveis é, sem dúvida, uma mais-valia para que no futuro se possa adaptar cada vez mais as acções de Formação a cada tipo de formandos, aumentando a aprendizagem e a transferência de conhecimento para o local de trabalho.

Deste modo, considera-se que a realização deste trabalho pode constituir uma mais-valia porque:

- a) Pode-se considerar a temática pertinente e actual ao nível da Gestão de Recursos Humanos. Num contexto socioeconómico fortemente marcado por uma crise global, onde as organizações continuam a investir fortemente na Formação, é importante conhecer a existência ou não de correlações com as diferentes variáveis.
- b) Pode-se considerar a temática transversal a várias áreas do conhecimento e não só à GRH, mas também à Sociologia, Psicologia e todas as áreas onde existe Formação Profissional. A sua pertinência para esclarecer a diferente percepção da Formação é essencial para que todas as Formações possam ser construídas tendo em atenção determinados factores.
- c) Pode-se considerar a temática inovadora, na medida em que a maioria dos estudos existentes relaciona a formação com a motivação no geral e não com a motivação intrínseca e extrínseca.
- d) Por último, a temática pode ser considerada pertinente no âmbito da realidade estudada. No universo da Consultoria, é usual leccionar acções de Formação para públicos muito diferentes, de realidades organizacionais diferentes. Verificar se este factor é também um dos motivos pelos quais se obtém resultados diferentes é, sem dúvida, uma mais-valia para a realização do nosso trabalho.

Com a realização deste trabalho, pretende-se dar uma contribuição para esclarecer os Gestores de Recursos Humanos sobre o impacto que a formação assume na motivação intrínseca e extrínseca dos Colaboradores e do real retorno que podem obter da mesma.

O presente trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste na introdução do trabalho, o segundo capítulo na revisão do estado de arte, o terceiro capítulo na metodologia utilizada, o quarto capítulo na análise de resultados e o último capítulo é composto pelas principais conclusões, reflexão crítica, limitações e recomendações para estudos futuros.

CAPÍTULO 2 – A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES

2.1. Formação Profissional

A formação profissional é definida segundo a DGERT, como “o conjunto de actividades que visam proporcionar a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, exigidas ao bom desempenho de uma determinada profissão ou grupo de profissões num determinado contexto de organização produtiva económica e social”. O seu objectivo é produzir nos sujeitos uma mudança permanente e contínua das suas atitudes, competências ou comportamentos essenciais para o seu bom desempenho profissional (Velada, 2007).

Numa sociedade em constante mudança, a formação profissional assume um papel essencial, uma vez que permite que os sujeitos adquirirem ferramentas essenciais ao seu bom desempenho organizacional bem como a capacidade de se adaptarem às novas contingências organizacionais. A formação profissional constitui assim, um factor crítico de valorização profissional e de empregabilidade, cumprindo um duplo objectivo: o de contribuir e promover o desenvolvimento pessoal e o profissional, aumentando a eficácia das organizações, devendo ser encarada como um investimento, tanto para a organização como para o colaborador (Meignant, 1997; Melo, 2006; Velada, 2007; Carlson et al., 2000; Rummier, 2006).

Para a organização, a formação profissional é vantajosa tornando-a mais competitiva nos mercados (uma vez que dota o sector com novas perspectivas de trabalho e de actuação que facilitarão a rápida e eficaz resolução dos desafios colocados). Também melhora o desempenho organizacional, contribui para a sustentação da estratégia definida pela organização, aumenta a identificação dos objectivos da organização, melhora o relacionamento entre os vários níveis hierárquicos, contribui para o desenvolvimento organizacional, facilita a comunicação, promove a resolução de conflitos e ajuda a melhorar a imagem da organização (Meignant, 1997; Caetano 2007; Melo, 2006; Cardim, 2005; Lopes & Picado, 2010; Caetano & Velada, 2004).

Para o colaborador, a formação profissional é benéfica porque lhe permite adquirir conhecimentos que possibilitarão uma adaptação rápida às novas realidades profissionais com que se for deparando. Também permite aumentar o grau de motivação e o de satisfação dos formandos, tornando-os mais receptivos à aquisição de novos conteúdos,

aumentando a disponibilidade para a mudança, a capacidade de tomada de decisão, a autoconfiança, a realização pessoal, o sentimento de progresso na aprendizagem, o controlo de tensões e conflitos, o sentimento de pertença à organização, eliminando a frustração e actuando como mecanismo facilitador do processo de socialização e integração do indivíduo, através da explicitação do papel organizacional esperado (Ferreira 1991; Cruz, 1995; Lopes et al. 2010). Deste modo, além de cumprir o duplo objectivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, também contribui para a melhoria do desempenho organizacional (Caetano et al., 2004).

A formação profissional possui também um papel preponderante na empregabilidade dos indivíduos. Por empregabilidade, entende-se a capacidade e predisposição do colaborador para se manter activo na sua organização e atractivo para o mercado de trabalho (Meignant, 1997; Albadri & Abdallah, 2009). Na literatura, são vários os autores que efectuem uma distinção entre empregabilidade interna e externa. A empregabilidade interna é a capacidade do colaborador de se manter a trabalhar na mesma empresa numa função igual ou diferente e a empregabilidade externa reflecte o valor do colaborador no mercado de trabalho e também engloba a capacidade e vontade de mudar para uma função igual, ou diferente, mas noutra organização distinta (Velada, 2007; Blanchard & Thacker, 2004).

Existem várias formas de organização da formação, ou seja, modos distintos de operacionalização da formação, que são determinados pela utilização de metodologias e tecnologias pedagógicas adequados à natureza dos objectivos a atingir. Uma revisão da literatura permite-nos distinguir e diferenciar as seguintes formas:

- Formação presencial: forma de organização da formação em que o contexto de aprendizagem suspende o trabalho, promovendo desta forma uma interacção permanente entre formador/formando, privilegiando o grupo pedagógico enquanto elemento facilitador de aprendizagens.
- Formação em contexto de trabalho: formação desenvolvida no próprio posto de trabalho do colaborador ou num ambiente pedagógico recriado para reproduzir com rigor a dinâmica do ambiente profissional. Nesta forma de formação recorre-se normalmente a métodos centrados na simulação e no treino sob supervisão. Equivale à designação de “Formação *On the Job*”.

- Formação – acção: forma de organização da formação centrada em metodologias dinâmicas que valorizam a aprendizagem que ocorre através da análise de vivências pessoais e da experimentação.
- Formação em alternância: formação profissional dividida em períodos de aprendizagem no centro da formação e na empresa/contexto de trabalho, combinando assim a formação prática com a formação teórica.
- Formação à distância: formação exprimida fundamentalmente pela flexibilidade temporal e espacial.
- Formação assistida por computador: forma de organização da formação apoiada em métodos de autoformação e ensino assistido, tutorados e suportados por plataformas tecnológicas (Cruz, 1995; Gouveia, 2005; Andrade, 2009; Velada, 2007; Carlson et al., 2000).

2.2. Processo de Aprendizagem

A aquisição de conteúdos pelos formandos na formação ocorre através do processo de aprendizagem.

Este processo consiste na aquisição de novos conteúdos, comportamentos e no desenvolvimento de capacidades utilizando estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas, tornando os sujeitos capazes de se adaptarem às mais diversas situações. A aprendizagem possibilita conexões entre os estímulos, unindo os actos às consequências, ou seja, o indivíduo aprende tarefas simples, como por exemplo que se pode queimar num determinado electrodoméstico (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003; Sahinidis & Bouris, 2007).

É um processo contínuo, existindo na vida do homem desde o dia em que ele nasce, até ao dia da sua morte, estando inevitavelmente ligada à construção do Homem enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações. É também um processo dinâmico, uma vez que os sujeitos assumem o papel de processadores activos de informação e de conhecimento (Gleitman et al. 2006).

É através da aprendizagem que se torna possível adquirir saberes, desenvolver capacidades e competências que possibilitam uma mudança pessoal; aprendendo vamos construindo novos comportamentos e novas reacções que vão integrar o repertório dos comportamentos já interiorizados (Sahinidis & Bouris, 2007)

A aprendizagem torna possível os sujeitos darem respostas adaptadas e adequadas às solicitações e desafios múltiplos do nosso quotidiano, promovendo mudanças pessoais e uma adaptação às condições do ambiente sempre em mudança, assegurando a flexibilidade do nosso comportamento (Caetano, 2007; Gleitman et al. 2007; Silva, 2005, Caetano et al. 2004). Assim, é inegável não atribuir ao processo da aprendizagem toda a importância que assume na Formação. A tarefa do formador consiste essencialmente na orientação para determinadas opções, de forma a proporcionar uma maior eficácia na aprendizagem (Silva, 2005, Caetano et al. 2004).

O processo de aprendizagem pode ocorrer a dois níveis: individual ou organizacional. No que se refere à aprendizagem individual, é possível encontrar na literatura várias teorias, sendo as mais importantes, as que correspondem à corrente Behaviorista e à Cognitivista. Estas correntes, apesar de terem a sua origem no século XX, continuam a ter muito impacto ao nível organizacional (Silva, 2005, Caetano et al. 2004).

Ambas referem algumas características básicas da aprendizagem individual, nomeadamente o facto de ser um processo:

- Global: porque a sua eficácia implica uma interacção constante entre os diferentes tipos de saber. Para que ocorra aprendizagem, o formando deve ser capaz de apelar aos seus conhecimentos, capacidades e valores anteriores, para que, no contexto de formação, consiga vivenciar um conjunto de comportamentos passíveis de serem transformadas em novos valores e maiores capacidades.
- Dinâmico: porque a mudança de comportamentos é operacional e observável. Só podemos afirmar que existe aprendizagem quando os formandos actuam e interagem entre si, com o formador e com os pares.
- Contínuo: porque esta é também uma das características do ser humano e da construção da sua personalidade. Desta forma a transmissão e aquisição dos conhecimentos e a sua consequente apreensão implica a satisfação de necessidades do

indivíduo receptor, sejam elas necessidades físicas, biológicas, psicológicas ou sociais: a sua satisfação implica sempre um processo evolutivo. A formação, enquanto processo de satisfação de necessidades, também é um processo contínuo.

- Pessoal: porque implica sempre a adesão voluntária dos formandos. Apenas quando o formador tem consciência da individualidade de cada um dos formandos, das suas diferenças e das suas necessidades é que pode mobilizar o conjunto das diversas capacidades do grupo para uma real actividade e partilha.
- Gradativo: porque este deve ser um processo crescente, ou seja, que caminhe no sentido da complexidade de saberes, habilidades e comportamentos. Este percurso deverá ser gradual para não correremos o risco de desmotivar os formandos e provocar a sua desistência, sendo por isso necessário que os temas a abordar sejam inicialmente simples e ir aumentando lentamente de dificuldade. No mesmo sentido, o apoio prestado aos grupos deverá ser maior no início da formação, decrescendo de intensidade ao longo do tempo.
- Cumulativo: porque os saberes e as actividades se associam no sentido da aquisição de novos comportamentos. (Caetano, 2007; Gleitman et al. 2007; Silva, 2005; Lopes et al. 2010; Groth-Marnat, 1999).

A corrente Behaviorista é marcada essencialmente pela obra de Watson (1878-1959), Pavlov (1849-1936), Thorndike (1874-1946) e Skinner (1904-1990).

Pavlov (1849-1936) desenvolveu várias experiências mundialmente famosas acerca dos reflexos condicionados. Na sua experiência mais famosa, Pavlov estudou o comportamento de um animal face à existência de um estímulo. Acrescentou de seguida um som a este estímulo, apercebendo-se que mantendo o som e retirando o estímulo o comportamento do cão mantinha-se. Com este reflexo, surgiu o conceito de reflexo condicionado (Caetano, 2007; Gleitman et al. 2007; Silva, 2005; Lopes et al. 2010; Groth-Marnat, 1999; Cunha et al., 2007).

Para Thorndike (1874-1946), a aprendizagem processava-se através da resolução de problemas. Baseando-se nas suas próprias experiências e em experiências de pares, e partindo do pressuposto que a aprendizagem ocorria através de uma conexão entre estímulo e reacção, conseguida após várias tentativas e erros, formulou três leis da

aprendizagem: Lei do Efeito, Lei do exercício ou frequência e Lei da maturidade específica (Lopes et al. 2010; Câmara, Guerra, & Rodrigues, 2007).

Skinner (1904-1990) desenvolveu as ideias dos autores anteriores, o condicionamento e o reforço. Para este teórico, a aprendizagem era uma forma de condicionamento, mas não segundo a óptica de Pavlov, uma vez que o reflexo seria operante e não condicionado. Através de várias experiências, o teórico introduziu também um novo conceito, o do reforço. De acordo com as suas experiências, o teórico desenvolveu um estudo centrado na explicação dos momentos onde existe reforço ou enfraquecimento e extinção das reacções. Chegou a várias conclusões, sendo as principais, os conceitos de Reforço positivo/recompensa; reforço negativo, extinção e castigo (Caetano, 2007; Gleitman et al. 2007; Silva, 2005; Lopes et al. 2010; Groth-Marnat, 1999; Cunha et a., 2007).

No seguimento destes três autores, Watson criou a corrente Behaviorista, muitas vezes também denominada de comportamentalista. Esta corrente destaca o “saber-fazer”, centrando o seu estudo no comportamento humano e objectivo, negligenciado tudo aquilo que não fosse observável, nomeadamente os processos mentais e cognitivos (Caetano, 2007; Gleitman et al. 2007; Silva, 2005; Lopes et al. 2010; Groth-Marnat, 1999; Cunha et a., 2007).

A corrente Cognitivista é composta por várias teorias que podem ser divididas em dois grupos: a teoria de “Gestalt” e a teoria de campo.

A teoria de “Gestalt” é também denominada de teoria da forma ou da configuração. Segundo a Gestalt, o cérebro é um sistema dinâmico, onde ocorre interacção entre os vários elementos, através da percepção. Para esta teoria é de extrema importância a forma como os vários elementos que constituem o todo estão dispostos, ou seja, uma das suas postulações mais famosas é a de que “o todo é diferente da soma das partes”. Assim, a percepção que os sujeitos possuem é diferente da simples adição dos elementos que compõem o todo. Esta teoria está essencialmente associada aos teóricos Wertheimer, Köhler e Koffka (Caetano, 2007; Gleitman et al. 2007; Silva, 2005; Lopes et al. 2010; Groth-Marnat, 1999; Cunha et a., 2007).

A teoria de Campo deve-se a Kurt Lewin (1890-1947). Este, parte do pressuposto que o todo é a soma das suas partes e que a aprendizagem ocorre num determinado campo de acção, onde existem um conjunto de factores que condicionam o comportamento dos

sujeitos. Esta teoria, não se baseia em associações de estímulo-resposta e sim em alterações da estrutura cognitiva do sujeito e na forma como este escolhe, constitui e organiza os objectos e acontecimentos com significado. Deste modo, os indivíduos relacionam tudo o que já aprenderam com os objectivos que desejam atingir. Outro teórico bastante defensor da teoria de campo foi Jean Piaget (1896-1980) (Lopes et al., 2010).

Independentemente das correntes explicativas da aprendizagem, quando fazemos referência à formação profissional é inegável o papel que os formandos assumem enquanto sujeitos centrais de todo o processo. Consoante a idade dos formandos, os métodos de aprendizagem são diferentes. Ao contrário do que acontece com as crianças e jovens adolescentes, os adultos possuem a capacidade de se auto-dirigir, tendo em atenção os factores motivacionais, afectivos e de auto-desenvolvimento, possuindo também histórias de vida e procurando desafios distintos, o que obriga o formador a utilizar práticas educacionais distintas. Desta forma, em detrimento da pedagogia (orientada para crianças e adolescentes) surge a andragogia, definida por Knowles (1980) como a capacidade de orientar adultos para a aprendizagem (Merriam, & Caffarella, 1991; Brockett & Hiemstra, 1991; Lopes et al., 2010).

A andragogia, é a ciência orientadora da aprendizagem de pessoas adultas, enquanto portadores de um conjunto de conhecimentos e experiências já instituídas, capazes de se auto direccionar e de possuir responsabilidade para tomar certas decisões, deve possuir várias premissas orientadoras, entre as quais se encontram:

- Necessidade de conhecer: saber colocar em prática o conhecimento é determinante para a aprendizagem das pessoas adultas;
- Auto conceito de aprendiz: o adulto tem consciência da sua necessidade de conhecimento, sendo capaz de a suprir;
- O papel da experiência: a experiência do adulto possui um papel primordial na aprendizagem;
- Prontidão para aprender: o adulto está pronto e tem poder de decisão para escolher o que quer aprender;
- Orientação para a aprendizagem: a aprendizagem deve ser significado no seu dia-a-dia;
- E, motivação: a motivação do adulto para aprender está na sua própria vontade de crescimento (Lopes et al., 2010).

Deste modo, respeitar as práticas educacionais direccionadas para os adultos como a andragogia nos indica, torna-se factor essencial para a aquisição de novos conteúdos, uma vez que é responsável pela aprendizagem dos adultos (Lopes et al., 2010).

2.3. A Avaliação da Formação – Modelo de Kirkpatrick

Existem na literatura vários modelos de avaliação da formação.

A avaliação é uma etapa essencial no âmbito de qualquer procedimento de aprendizagem e tem como objectivo identificar disfunções, pontos fracos, verificar o alcance dos objectivos e, no caso concreto da formação, melhorar a qualidade da mesma. Constitui um instrumento essencial de acompanhamento e aferição dos resultados, permitindo um conhecimento real do desempenho dos sujeitos envolvidos. (Eseryel, 2002).

A avaliação da formação e nomeadamente da aprendizagem é muito complexa uma vez que envolve diferentes níveis, entre os quais, a aprendizagem do formando, a avaliação dos materiais, avaliação das tecnologias utilizadas, entre outros. Contudo, nem sempre a avaliação da formação é feita de forma adequada, muitas vezes devido à falta de tempo, falta de experiência, ou à falta de métodos e ferramentas (Eseryel, 2002; Towler & Dipboye, 2006; Rae, 2002, Spitzer, 1999).

Para avaliar a eficácia da formação, surgiram ao longo do tempo várias abordagens de avaliação educacional, sendo um das mais famosas, a avaliação por metas de Kirkpatrick (1959), que permite medir a qualidade e a eficácia da formação ministrada a partir de quatro questões (Tamkin, Yarnall & Kerrin, 2002):

- a) Como reagiram os formandos ao programa?
- b) O que aprenderam?
- c) O que utilizaram do que aprenderam?
- d) Quais os efeitos organizacionais gerados pela formação?

Estas questões correspondem aos seguintes 4 níveis (inicialmente descritos como fases) sequenciais:

- Avaliação da Satisfação/Reacção dos formandos (Nível 1)
- Avaliação da Aprendizagem e do conhecimento dos formandos (Nível 2)

- Avaliação da Transferência/Comportamento dos formandos (Nível 3)
- Avaliação dos resultados e respectivo Impacto (Nível 4)

NÍVEL	TIPO DE AVALIAÇÃO	DESCRIÇÃO E CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS DE FERRAMENTAS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO
1	Satisfação/Reacção	Avalia a reacção dos formandos face à aprendizagem ou formação e a satisfação com a mesma	<ul style="list-style-type: none"> • Reacção verbal; • Questionários; • Comentários informais dos formandos;
2	Aprendizagens	Avalia o conhecimento antes e após a formação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação ou testes antes e após a formação; • Entrevista
3	Transferência	Avalia o comportamento e a aprendizagem na aplicação das tarefas no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Observação On the Job • Entrevista • Relatos de colegas e de chefia directa
4	Impacto	Avalia os resultados e o impacto na organização	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com a chefia; • Observação e comentários de outras pessoas; • Entrevista com chefia;

Quadro 1- Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick

O modelo de Kirkpatrick foi desenvolvido em 1959, com o objectivo de ajudar formadores e teóricos da área a pensar e conhecer melhor os programas de formação. Desde então, tem sido adaptado e modificado por vários teóricos, tendo-se mantido no entanto, a sua estrutura básica (Gouveia, 2005; Eseryel, 2002; Tamkin et al., 2002; Stokking, 1996, Kirkpatrick, 1983, Kaufman & Keller, 1994).

Contudo, este modelo foi também alvo de algumas críticas, sendo encarado como uma medida de desempenho organizacional em detrimento de qualquer reacção, devido ao facto de se basear numa hierarquia de diferentes valores relativos aos diferentes níveis. A sua idade tem sido também alvo de controvérsia; se alguns autores pensam que este modelo está desactualizado, outros consideram que continuam a ser o mais eficaz devido à sua simplicidade e à forma pragmática como ajuda os Gestores de Recursos Humanos a perceberem o real impacto da formação (Tamkin et al., 2002).

2.3.1. Nível 1 – Avaliação da Satisfação/Reacção dos formandos

Avaliar a reacção (nível 1) é medir a satisfação do participante. Esta avaliação é feita por norma imediatamente, depois da formação, sendo usual fornecer aos formandos grelhas com base nas quais se efectua a avaliação da satisfação e que são apelidadas, laconicamente, de smiling sheets (folhas do sorriso) ou questionários. A razão de ser desta ironia tem por base a ideia de que quanto mais os formadores são simpáticos e sorridentes,

melhores são os resultados da avaliação, o que torna esta avaliação muito subjectiva (Gouveia, 2005; Tamkin et al., 2002, Kirkpatrick, 1983).

Além da subjectividade, existem outros estudos que permitiram observar, em alguns casos, uma correlação negativa entre as avaliações da satisfação e a avaliação das aprendizagens, isto porque, as pessoas diziam gostar muito e, na realidade, aprenderam pouco (Allinger & Janak; 1989; Gouveia, 2005, Kirkpatrick, 1983).

Contudo, e obstante todas as limitações encontradas, esta avaliação continua a ser de extrema importância uma vez que:

- A satisfação dos formandos ajuda a compreender o seu grau de motivação e este, por sua vez, está directamente relacionado com a vontade e a disposição para aprender;
- Informa os formandos que os formadores estão ali para os ajudar a desenvolver competências e que necessitam de saber até que ponto foram eficazes;
- Ajuda os formandos sentir que a sua opinião é importante;
- Permite introduzir melhorias e reajustamentos;
- Pode proporcionar informações que venham a constituir um bom selling point (argumento de venda) para futuras acções de formação (Allinger & Janak; 1989; Gouveia, 2005, Kirkpatrick, 1983).

Algumas dos itens que podem ser avaliados neste nível são:

- Grau de consecução dos objectivos;
- Pertinência dos conteúdos;
- Utilidade da formação para os respectivos contextos profissionais;
- Nível da intervenção do formador (comunicação, conhecimentos, ...);
- Qualidade da relação pedagógica estabelecida;
- Grau de motivação dos formandos;
- Eficácia dos métodos pedagógicos adoptados;
- Qualidade dos meios audiovisuais;
- Quantidade e qualidade da documentação distribuída;
- Conforto e qualidade das instalações;
- Avaliação global;
- Sugestões possíveis para futuras edições.

O formador também deve ser avaliado, tendo em atenção:

- A qualidade de preparação das sessões;
- O conhecimento das matérias, incluindo familiaridade com o conteúdo e profundidade do conhecimento;
- As competências de apresentação, incluindo o uso de linguagem clara, de exemplos reais e a promoção da discussão;
- O uso de tecnologia adequada e capacidade de resposta às necessidades técnicas/tecnológicas dos formandos;
- O encorajamento da aplicação dos conhecimentos aprendidos através do uso de exemplos da vida real, de discussões relacionadas com o trabalho e de exercícios relevantes (Allinger & Janak; 1989; Gouveia, 2005, Kaufman et al, 1994, Gouveia, 2005, Kirkpatrick, 1983).

2.3.2. Nível 2 - Avaliação da aprendizagem/conhecimento dos formandos

O segundo nível do modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick avalia os conhecimentos dos formandos antes e após a formação. O Formador, antes de iniciar a sua acção de formação, deve possuir, de forma clarificada, os objectivos de aprendizagem.

Estes objectivos podem incluir mudanças no conhecimento, aquisição de novas competências ou mudanças de atitudes.

Para efectuar esta avaliação, são utilizados métodos como:

- Testes de resposta objectiva (que incluem os testes de resposta curta, complemento, verdadeiro - falso, exercícios de associação e resposta múltipla).
- Testes de resposta não objectiva (testes de resposta livre ou orientada) (Allinger & Janak; 1989; Gouveia, 2005, Kaufman et al, 1994).

2.3.3. Nível 3 - Avaliação da Transferência/Comportamento dos formandos

O nível 3 do modelo de Kirkpatrick está directamente relacionado com o nível 2, porque verifica em que medida as novas aquisições dos formandos (nível 2), são utilizadas frequentemente no contexto de trabalho.

A transferência, na prática, é tida como uma contínua aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto formativo ao contexto diário, no trabalho. Existe transferência quando existem evidências de alterações de comportamentos pelos formandos.

Este processo de transferência é influenciado por vários factores, como o clima organizacional da empresa, o design da formação e a metodologia utilizada e as características individuais dos formandos.

De forma a avaliar se existiu ou não transferência dos conteúdos, utilizam-se vários métodos, como as grelhas de observação, entrevistas, questionários, avaliações de desempenho e estudos de caso (Allinger & Janak; 1989; Gouveia, 2005, Kaufman et al, 1994, Gouveia, 2005, Kirkpatrick, 1983).

2.3.4. Nível 4 - Avaliação dos resultados e respectivo Impacto

O nível 4 é, segundo Kirkpatrick, o mais importante e difícil de todos, uma vez que nem sempre é fácil correlacionar os resultados da formação com o desempenho da empresa. Nesta etapa avalia-se o impacto da formação, ou seja, se a formação permitiu o cumprimento dos objectivos inicialmente previstos.

A avaliação de resultados pode ser medida através de indicadores tipicamente organizacionais, como é o caso do volume de negócio, número de reclamações, avaliação do desempenho ou o crescimento da empresa (Allinger & Janak; 1989; Gouveia, 2005, Kaufman et al, 1994, Gouveia, 2005, Kirkpatrick, 1983).

2.4. Motivação

A motivação tem sido amplamente estudada ao nível organizacional, uma vez que é frequentemente apontada como o seu principal conceito, sendo também uma das maiores preocupações dos Gestores de Recursos Humanos das organizações. Assume este papel uma vez que está directamente relacionada com a produtividade, ou seja, se não existir motivação, nenhuma organização será capaz de obter o máximo proveito dos seus colaboradores (Hassan, Fuwad, & Rauf, 2010).

A motivação é considerada a força motriz das pessoas. É também a responsável pelo facto dos colaboradores possuírem um forte sentimento de pertença, sentindo-se responsáveis por todas e quaisquer acções com e para a organização (Cunha et al. 2007).

O conceito de motivação não é fácil de definir, uma vez que se trata de um constructo não visível, amplamente utilizado nas ciências humanas através de diferentes perspectivas, consoante os vários autores que podemos encontrar na literatura (Cunha et al. 2007). Uma possível definição ampla de motivação, seria o comportamento que possui um objectivo. Etimologicamente, significa “acção de pôr em movimento”, derivando das palavras latinas motu (movimento) e movere (mover). (Barbosa, 2005; Hassan, Fuwad, & Rauf, 2010; Cunha et al. 2007).

Cada um dos autores encontrados possui a sua própria definição de motivação. De forma mais consensual, podemos defini-la como o conjunto de várias forças que podem ter origem interna ou externa ao indivíduo e que originam determinadas atitudes e dirigem comportamentos no trabalho, determinando a sua forma, intensidade, direcção e duração. Independentemente das várias teorias sobre a motivação que encontramos na literatura, existem pontos em comum entre todas:

- A existência de um elemento de estimulação (que actua como fonte energética capaz de accionar um comportamento);
- Um elemento de acção e de esforço (que será o comportamento observado);
- Um elemento de movimento e persistência – que traduz o prolongamento no tempo do comportamento;
- E, um elemento de recompensa – que actua como reforço de todos os elementos anteriores (Cunha et al., 2007; Skok, 2010).

A existência de um posterior comportamento e a sua relação directa com a motivação, originou uma premissa básica: a de que os sujeitos procuram alcançar objectivos e, para tal, efectuem actividades que esperam originar os resultados esperados (Beck, 2004). Esta premissa tem usualmente o nome de hedonismo psicológico.

A motivação não é uma força que age da mesma forma e com a mesma intensidade em todas as pessoas. As necessidades demonstradas variam de sujeito para sujeito, tal como os valores, os objectivos, a capacidade para atingir objectivos, as necessidades, etc. No

entanto, o ciclo motivacional é geral a todos os sujeitos (Sousa, Sanches, & Gomes, 2006; Ferreira, Neves & Caetano, 2001; Cunha et al., 2007; Skok, 2010).

O ciclo motivacional é composto por uma necessidade (uma força dinâmica que provoca o comportamento), que de seguida interfere com o estado de equilíbrio dos organismos originando assim tensão, insatisfação e desconforto. Este estado provoca uma acção no sujeito que o leva a tomar um comportamento ou uma acção, capaz de eliminar a tensão. Se o comportamento for eficaz, o sujeito verá satisfeita a sua necessidade e o seu organismo regressa ao estado de equilíbrio anterior (Sousa et al. 2006).

No ciclo, a necessidade pode ser considerada satisfeita (deixando de ser a força motivadora do comportamento, já não causando tensão ou desconforto), frustrada (quando a tensão provocada pela necessidade encontra uma barreira ou um obstáculo, provocando agressividade, tensão, apatia) e compensada (quando a satisfação de uma outra necessidade diferente reduz a intensidade da necessidade que não pode ser satisfeita) (Sousa et al. 2006; Cunha et al., 2007).

2.4.1. Teorias da motivação aplicadas ao contexto específico do trabalho

Na literatura, existem vários autores que tentam efectuar uma explicação da motivação do ser humano, principalmente no que concerne à maneira como a motivação influencia o rendimento dos sujeitos, o que resulta na existência de várias teorias que podem ser consideradas de conteúdo ou de processo (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007).

As teorias que se concentram no “objecto” da motivação, na análise dos factores motivadores, designam-se por teorias de conteúdo - Maslow, 1954; McClelland, 1961; Herzberg, 1966; Hackman e Oldman, 1980. As teorias que abordam o “como” exprimem a motivação, procurando responder à questão: “Como se desenrola o comportamento motivado” são designados por teorias de processo - Vroom, 1964; Lawer, 1986; Adams, 1965; Locke e Latham, 1978 (Sousa et al. 2006; Cunha et al., 2007).

2.4.1.1. Teorias de Conteúdo

Teoria de Maslow

Maslow elaborou uma teoria onde o comportamento humano era o resultado da activação de certas necessidades. Estas necessidades estariam hierarquizadas numa pirâmide. Na base da pirâmide estariam as necessidades fisiológicas (que constituem o nível mais baixo de todas as necessidades humanas; necessidades inatas como a necessidade de alimentação e sono). De seguida, encontram-se as necessidades de segurança (surgem no comportamento quando as necessidades fisiológicas estão relativamente satisfeitas). As necessidades sociais (necessidades de associação, de aceitação, de amizade e amor; surgindo no sujeito quando as necessidades fisiológicas e de segurança estão satisfeitas), as necessidades de estima (que envolvem a auto-confiança, a necessidade de aprovação social, de reconhecimento) e por fim as necessidades de auto-realização (as necessidades humanas mais elevadas, relacionadas com a autonomia, a independência e a vontade de ir mais além) (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007).

Teoria de McClelland

McClelland utilizou uma técnica de cariz psicanalítico, onde existiriam três tipos de necessidades: as de sucesso/realização, as de afiliação e as de poder. As necessidades de sucesso/realização representavam uma orientação para a excelência profissional, para a vontade assumir cargos mais elevados e com maiores responsabilidades; as necessidades de afiliação representavam a necessidade de possuir relações fortes e amigáveis; e as necessidades de poder representam uma orientação para o prestígio e onde se encontrariam pessoas vocacionadas para funções de gestão e liderança. A teoria de McClelland é uma das teorias que tem tido impactos muito visíveis na gestão e políticas de recursos humanos (como por exemplo, no recrutamento e selecção, na avaliação de desempenho e na formação profissional e desenvolvimento dos colaboradores) (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira, et al. 2001; McClelland, 1982).

Teoria de Herzberg

Para este autor, as pessoas possuem dois grandes tipos de necessidades, as motivadoras (de natureza intrínseca ao trabalho, como a realização, o status, crescimento profissional) e

as higiénicas (de natureza extrínseca ao trabalho, como o salário, as condições físicas, etc.) (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira, et al. 2001).

Teoria de Hackman e Oldman

Estes dois autores enunciaram cinco características do trabalho que constituem para a função, uma possível fonte de motivação. A variedade (grau em que a função exige actividade e competências diferentes), a identidade (trabalho identificável), significado (impacto que o trabalho possui na vida dos demais), autonomia (nível de independência no que se refere ao planeamento e execução do trabalho) e feedback (quantidade e qualidade de informação relativa ao desempenho do indivíduo). As características da função podem gerar estados psicológicos que podem assumir efeitos positivos sobre a motivação (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira, et al. 2001).

2.4.1.2 Teorias de Processo

Teoria de Vroom e Lawer

Estes dois autores são os mais representativos da teoria da expectativa. É uma teoria cognitiva segundo a qual cada pessoa é um decisor racional no que se refere à quantidade de esforço que se aplica em contexto de trabalho de forma a obter as recompensas desejadas. Existem cinco conceitos que funcionam como variáveis chave da teoria: resultados (componentes tangíveis e intangíveis ao trabalhador como contrapartida do trabalho), valência (grau de atractividade que o resultado apresenta para o individuo), instrumentalidade (traduz o grau percebido da relação entre o desempenho e o resultado alcançado), expectativa (relação percebida entre o esforço e o desempenho, no sentido de estimar em termos de probabilidade se, quanto maior for o esforço, maior será o desempenho) e a força (constitui a quantidade de esforço no interior da pessoa capaz de a motivar) (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira et al., 2001; Vroom, 1964, Silva, Costa, Costa & Magro, 2006).

Teoria de Adams

A teoria de Adams comporta a ideia que os trabalhadores de uma organização comparam os contributos para a mesma consoante aquilo que dela recebem. Esta teoria denominada de Equidade tem como ideia central o facto de os sujeitos experimentarem certas

discrepâncias quando comparam o seu ganho com o de outros indivíduos, que constituem termo de comparação. É possível destacar quatro elementos nesta teoria: a pessoa que se compara, a pessoa com quem é comparada; os inputs ou recursos da pessoa (nível de escolaridade, experiência, antiguidade, absentismo, etc.) e os outputs (pagamento, benefícios, condições de trabalho, estatuto, etc.) (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira et al., 2001).

Teoria de Locke e Latham

Com base na Gestão de Objectivos do autor Peter Drucker e tendo em conta o poder motivacional dos objectivos, os autores desenvolveram uma teoria que procura identificar o tipo de objectivos que provocam níveis de desempenho mais elevado. Os objectivos mais eficazes são os que constituem o acrónimo SMART (Específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporais) (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira et al., 2001).

Algumas das teorias caracterizadas constituem uma explicação para a relação entre a motivação e a satisfação no trabalho. A satisfação no trabalho seria assim o estado emocional positivo que resulta da percepção subjectiva das experiências no trabalho por parte dos sujeitos (Sousa et al. 2006; Cunha et al. 2007; Ferreira et al., 2001).

2.4.2. Motivação Intrínseca e Extrínseca

Além destas teorias, existe também na literatura a divisão da motivação em intrínseca ou extrínseca. Esta distinção baseia-se no motivo que leva os indivíduos a realizar uma determinada actividade que pode ser Intrínseco ou Extrínseco (Pittman, Boggiano & Ruble, 1983).

A motivação intrínseca caracteriza-se por ser direccionada para a tarefa ou competência. Esta refere-se aos comportamentos de trabalho que são estimulados pelo entusiasmo que este pode provocar. Segundo o conceito de motivação intrínseca, os sujeitos tendem a escolher realizar determinadas tarefas ou actividades que ofereçam novidade, permitindo-lhes desenvolver novas habilidades que possibilitam o crescimento individual sobre determinado assunto. Estas escolhas estão directamente relacionadas com a satisfação pessoal dos sujeitos, ocorrendo a motivação intrinsecamente (Cunha et al. 2007, Santos, Barbosa, 2008; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fernando & Sousa, 1997).

Desta forma, a actividade assume o papel de ser um “fim em si mesma” focalizando em determinadas recompensas internas que a actividade proporciona como a novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade e oportunidades de experiência (Kruglanski, 1975, citado por Pittman, 1998; Rocha, Cândido & Ferreira, 2006; Vallerand, & Bissonnette, 1992).

Este conceito baseia-se em diversos estudos teóricos e empíricos. É possível referir os estudos de White, onde o teórico criou uma teoria sobre a motivação para determinada competência como uma força motivacional inata. A teoria da Autodeterminação por sua vez formula que o homem é movido por três necessidades psicológicas básicas, a necessidade de competência, de autonomia e a necessidade de se sentir parte de um contexto. Esta teoria destaca que uma vez saciadas, as necessidades provocam uma sensação de bem-estar. Esta autodeterminação ou autonomia leva os sujeitos a possuir determinado comportamento, acreditando que o faz por vontade própria (Cunha et al. 2007; Santos et al. 2008; Cândido & Ferreira, 2006).

A motivação extrínseca caracteriza-se pelos comportamentos que se praticam com o objectivo ou finalidade de se obter alguma recompensa, material, social ou outras, ou para evitar alguma forma de punição. Neste tipo de motivação, a actividade assume-se como um “meio para atingir um fim”, assumindo a actividade o papel de meio para alcançar algo (Cunha et al., 2007; Santos et al. 2008; Vallerand et al., 1992).

Sobre este pressuposto, a principal diferença entre motivação intrínseca e extrínseca é que a intrínseca tende a manter-se ao longo do tempo e a extrínseca tende a desaparecer assim que for retirado o factor motivador externo. Contudo, é importante referir que o que é intrinsecamente motivador em certo momento pode deixar de o ser e que ambas as motivações (intrínsecas e extrínsecas) são importantes. (Cunha et al, 2007; Santos et al. 2008).

A maioria dos estudos efectuados tem atribuído maior importância à motivação intrínseca em detrimento da extrínseca, devido à tentativa de explicar o comportamento que leva os sujeitos a procurar constantemente a novidade (Amabile et al., 1994).

No entanto, ambas têm sido alvo do trabalho de vários teóricos que procuraram explicar a relação entre motivação intrínseca e a extrínseca, chegando a concluir que, a motivação intrínseca tende a diminuir quando aumenta a extrínseca e vice-versa. Esta conclusão não é comum a todos os estudos realizados, uma vez que existem conclusões mais recentes que

afirmam que estes termos não actuam de forma oposta (Cunha et al, 2007; Santos et al. 2008; Amabile et al., 1994).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1. Objectivo

Como foi referido, este trabalho possui como objectivo analisar a reacção que os formandos possuem de diversas acções de formação (através do modelo de avaliação de Kirkpatrick), e relacioná-la com a sua motivação (através da utilização do WPI que tem como principal objectivo aferir o grau em que os indivíduos percebem a sua motivação intrínseca e extrínseca para o trabalho). Desta forma, este trabalho procurou analisar o impacto que as acções de formação possuem no grau de motivação dos formandos, principalmente se assume uma relação mais preponderante na motivação intrínseca ou na motivação extrínseca dos mesmos.

Esta análise é desenvolvida levando em conta as seguintes variáveis: caracterização da organização onde estão inseridos os formandos (sector), a caracterização sócio-demográfica (idade, sexo, nível de escolaridade dos formandos), a fase da carreira, a situação face a uma promoção e a percepção da formação enquanto factor motivacional, de forma a esclarecer se estas variáveis também possuem um papel preponderante na acção de Formação e na motivação dos sujeitos.

3.2. Hipóteses em estudo

Após revisão do estado da arte no que concerne a estes temas e tendo por base o nível 1 - avaliação da satisfação/reacção dos formandos do modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, tendo em conta o seu objectivo, características e vantagens, e a definição existente na literatura sobre a motivação intrínseca e extrínseca, foi possível formular as seguintes hipóteses:

- a) Que os formandos, que frequentam acções de formação profissional tendem a avaliá-la de forma satisfatória.
- b) Que os formandos que se encontram mais satisfeitos com as acções de formação profissional frequentadas tendem a estar mais motivados de forma intrínseca do que de forma extrínseca.

- c) Que existem diferenças significativas nos resultados dos formandos consoantes as diferentes variáveis analisadas.

3.3. Procedimento

O estudo empírico foi realizado recorrendo à aplicação de um questionário. O questionário foi aplicado após acções de formação diferentes, leccionadas por uma empresa de consultoria. Desta forma, foi necessário pedir uma autorização para iniciar a aplicação dos questionários.

Ficou decidido que, para avaliar o impacto que a formação possui nos formandos e também para não influenciar a prestação do formador e a própria formação, os questionários seriam apenas aplicados no final de cada sessão de formação (no final do dia quando as formações eram apenas de um dia e no final do segundo dia, quando as formações eram de dois dias).

3.4. Instrumentos utilizados

A metodologia utilizada neste estudo consiste na aplicação de um questionário e posterior tratamento dos dados provenientes. O questionário não é original, sendo constituído por um total de 53 itens, originários dos seguintes instrumentos de investigação:

- Questionário do nível 1 do modelo de avaliação da satisfação/reacção de Kirkpatrick;
- Questionário Work Preference Inventory.

O questionário é um instrumento de observação não participante, constituído por uma sequência de itens escritos, que são dirigidos a um conjunto de pessoas de forma a envolver as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais. O seu objectivo é determinar grandezas absolutas e relativas, descrever uma determinada população e verificar hipóteses sob a forma de relação entre variáveis. É uma técnica que pode ser de administração directa (como foi o caso) ou indirecta (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Possui como principais vantagens o facto de permitir o anonimato, evitar o enviesamento nas respostas e o facto de ser aplicado a um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo. Contudo, e tal como todas as técnicas de recolha de dados, também possui algumas desvantagens, nomeadamente o facto de poder existir superficialidade das

respostas, de não permitir acrescentar dados ou de não atribuir recursos suficientes para motivar os inquiridos a responder (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Os instrumentos utilizados no estudo já foram aplicados em investigações anteriores em Portugal e no estrangeiro:

- Questionário do nível 1 do modelo de avaliação da satisfação/reacção de Kirkpatrick:
 - Aplicado na maioria dos centros de formação portugueses.
- Questionário Work Preference Inventory:
 - Aplicado em Portugal por Fernando, F. & Sousa, F.C., 1997, em contexto militar;
 - Aplicado no estrangeiro por Teresa Amabile e colaboradores (1994).

3.4.1. Avaliação da Formação (Nível 1 do Kirkpatrick)

Os primeiros 11 itens do questionário são destinados a avaliar a satisfação dos formandos com a Formação. Tem como objectivo avaliar o conhecimento prévio dos objectivos da acção, a duração da acção, o desempenho do formador, a adequação dos conhecimentos às necessidades, os conhecimentos adquiridos, a utilidade desses conhecimentos no desempenho das funções, a utilização de dinâmicas pedagógicas, a clareza dos conteúdos, os recursos didácticos utilizados, o espaço físico do curso e a avaliação global do curso. É composto por uma escala de Likert de 4 pontos, em que 1 corresponde a Fraco e 4 a Muito Bom.

3.4.2. Work Preference Inventory

O Work Preference Inventory foi desenvolvido por Teresa Amabile e colaboradores (1994) e tem como objectivo efectuar a avaliação da motivação intrínseca e extrínseca. Foi concebido de forma a ser uma medida directa e clara das diferenças individuais no que respeita ao grau em que os indivíduos se percebem a si próprios como motivados intrínseca ou extrinsecamente quanto às actividades que desempenham (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994, Fernando et al., 1997).

O WPI é um instrumento que permite tirar dúvidas quanto à co-ocorrência dos dois tipos de motivação e mostra que estas duas orientações da motivação podem co-ocorrer e ambas podem ser significativas na tendência dos sujeitos para procurarem desafios e actividades

complexas. Deste modo, uma vez que um tipo de motivação não impede a ocorrência do outro, este instrumentos possibilita-nos a percepção de que a estrutura motivacional é bem mais complexa do que a mera distinção intrínseca – extrínseca (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994, Fernando et al., 1997).

Este instrumento possui escalas que incluem não só a auto-percepção de competência e as necessidades de auto-determinação, mas também as emoções e cognições que se pensam fazer parte da motivação intrínseca e extrínseca. Para os autores, este instrumento é verdadeiramente eficaz a medir as orientações motivacionais dos sujeitos (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994). Esta escala abrange duas versões, uma para trabalhadores adultos e outra para estudantes e é composta por duas escalas primárias que dizem respeito à motivação intrínseca e extrínseca e que se subdividem em duas escalas secundárias: a motivação intrínseca contém factores de satisfação e desafio e a motivação extrínseca contém os factores externos e de compensação (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994).

Este instrumentos tem estruturas factoriais estabilizadas, adequada consistência interna e boa confiança teste-reteste a curto prazo e boa estabilidade a longo prazo. O seu principal objectivo é determinar o grau em que os indivíduos percebem a sua motivação intrínseca e extrínseca para o trabalho (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994).

Na escala adaptada todos os itens que compõem o instrumento foram traduzidos (sendo a escala final utilizada a que se destinava aos adultos) e é composta pela totalidade dos itens da escala original (30 itens), sendo alguns itens invertidos por estarem formulados na negativa, nomeadamente os itens 19, 27, 29, 38 e 39. Os itens 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 31, 33, 35, 36 e 38 dizem respeito à motivação intrínseca e os itens 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 32, 34, 37, 39, 40 e 41 são relativos à motivação extrínseca. No que se refere às subescalas de motivação intrínseca, os itens 22, 24, 26, 28, 31, 33, 35 e o 36 dizem respeito à dimensão satisfação e os itens 12, 14, 16, 18, 20, 29 e 38 dizem respeito à dimensão desafio. Relativamente à motivação extrínseca, os itens 15, 17, 23, 25, 30, 32, 34, 37, 39 e 40 correspondem à dimensão exterioridade e os itens 13, 19, 21, 27 e 41 à dimensão compensação. A escala de resposta para este instrumento é uma escala de Likert de 4 pontos (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994).

3.5. Amostra

A amostra deste é composta por 80 formandos de duas empresas diferentes (sector de distribuição (n=44, 55,0%) e sector automóvel (n=36, 45,0%), com idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos, com um média de aproximadamente 40 anos (M=39,54) e um desvio padrão de mais ou menos 9 anos (Dp=9,39). Os formandos são maioritariamente do sexo masculino (n=59, 73,8%) e tem na sua maioria como nível de escolaridade o 12º ano (n=31, 39,7%) (cf. Tabela 1).

IDADE	M	DP	MIN	MAX
	39,54	9,39	18	59
ORGANIZAÇÃO A QUE PERTENCE	N	%	-	-
Sector Distribuição	44	55,0	-	-
Sector Automóvel	36	45,0	-	-
SEXO	N	%	-	-
Masculino	59	73,8	-	-
Feminino	21	26,3	-	-
HABILITAÇÕES	N	%	-	-
8º Ano	2	2,6	-	-
9º Ano	22	28,2	-	-
10º Ano	1	1,3	-	-
11º Ano	5	6,4	-	-
12º Ano	31	39,7	-	-
Licenciatura	17	21,8	-	-
Não responde	2	2,5%	-	-

Tabela 1. Caracterização da amostra em função do sexo, idade, nível de escolaridade e organização que pertence

A maioria dos formandos da amostra encontra-se numa fase intermédia da carreira (n=41, 51,3%) sendo que uma minoria se apresenta numa fase final (n=12, 15,0%), conforme é possível verificar na tabela 2 e na figura 1.

FASE DA CARREIRA EM QUE SE ENCONTRA	N	%
Inicial	27	33,8
Intermédia	41	51,3
Final	12	15,0

Tabela 2. Frequências relativas a fase de carreira dos formandos

FASE DA CARREIRA DOS TRABALHADORES

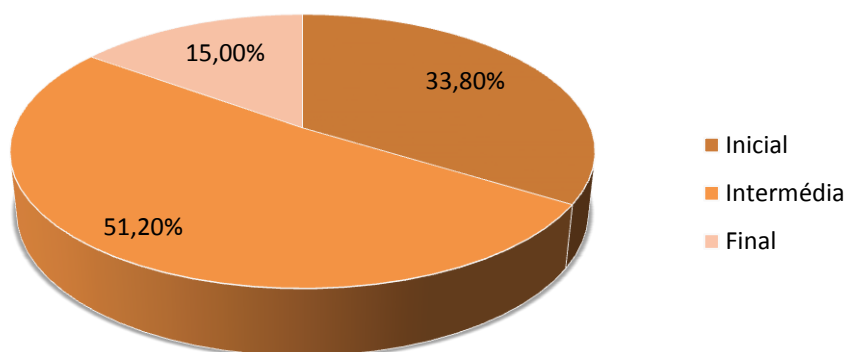


Figura 1. Fase de Carreira dos Formandos

No que se refere a posição em que os formandos se encontram perante uma promoção é possível verificar de acordo com a tabela 3 e com a figura 2, que a maioria está longe de ser promovida ($n=34$, 42,5%) e que uma minoria se encontra próxima de ser promovida ($n=19$, 23,8%).

FACE A UMA PROMOÇÃO	N	%	-	-
Promovido recentemente	27	33,8	-	-
Esta próxima a promoção	19	23,8	-	-
Está longe a promoção	34	42,5	-	-

Tabela 3. Frequências relativas a posição face a uma promoção

SITUAÇÃO FACE A UMA PROMOÇÃO

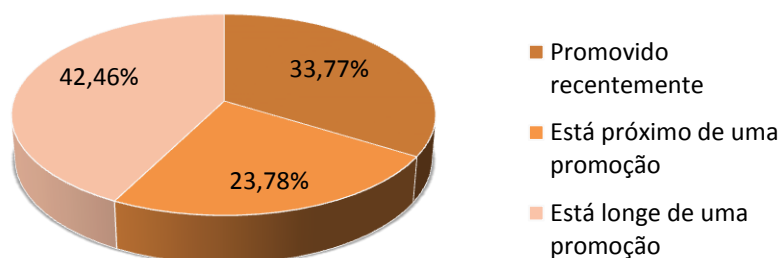


Figura 2. Situação perante promoção

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para efectuar a análise dos resultados deste estudo foi utilizado o programa de análise estatística de dados PASW Statistics vs 18.

Foi realizada uma análise descritiva dos resultados obtido ao nível da satisfação/reacção dos formandos à formação através do modelo de Kirkpatrick e também da motivação dos formandos, relativamente à sua motivação intrínseca e respectivas dimensões (desafio e satisfação) e à motivação extrínseca (exterioridade e compensação), recorrendo-se deste modo a medidas de tendência, central (média, mediana e moda), dispersão (desvio padrão, mínimo e máximo) e de distribuição (simetria e curtose).

Após esta análise foi realizada um tratamento estatístico inferencial no sentido de procurar verificar a significância dos resultados obtidos da amostra e responder no estudo.

Para a análise estatística do estudo foram utilizados testes não paramétricos como o de Mann-Whitney, Kruskal Wallis e Correlação de Spearman para as questões relacionadas com a avaliação da satisfação da formação, dada a natureza ordinal das variáveis. Foram também utilizados testes paramétricos como o teste t para amostras independentes e o teste Anova para os itens relacionados com a motivação avaliada pelo WPI. Deste modo, começa-se por descrever a prevalência dos principais aspectos associados à formação profissional.

4.1. Análise estatística da Formação Profissional

No que concerne à formação profissional, constata-se que, de acordo com a tabela 4 e figura 3, que os formandos tiveram na sua maioria formação com enfoque na parte comportamental (n=63, 78,8%) sendo que apenas 17 formandos tiveram formação com enfoque na parte técnica e comportamental (n=17, 21,3%). Nenhum trabalhador teve formação apenas com enfoque na parte técnica.

COMPONENTE DETERMINANTE	N	%
Técnica	0	0,0
Comportamental	63	78,8
Ambas	17	21,3

Tabela 4. Frequências relativas a componente determinante

COMPONENTE DETERMINANTE

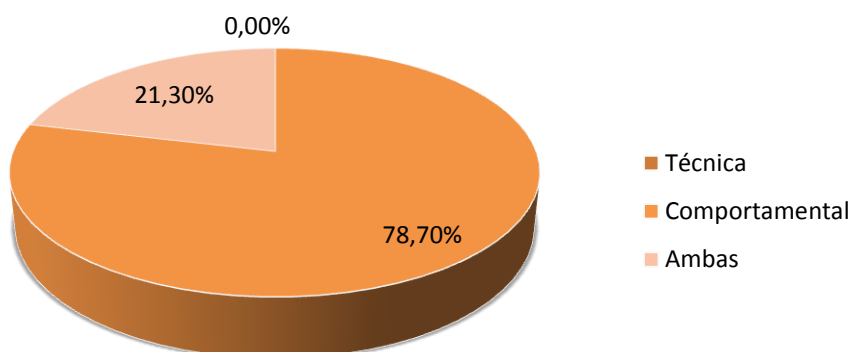


Figura 3. Componente Determinante

Em relação a iniciativa para a realização de acções de formação a maioria refere frequentar este tipo de formações por solicitação da sua empresa (n=67, 83,8%) e apenas 13 (16,3%) refere fazê-lo quer por iniciativa própria quer a pedido da empresa. Nenhum faz formação unicamente por iniciativa própria (cf. Tabela 5 e figura 4).

INICIATIVA	N	%
Pessoal	0	0,0
Empresa	67	83,8
Ambas	13	16,3

Tabela 5. Frequências relativas a iniciativa para frequência de formação profissional

INICIATIVA PARA FREQUENTAR ACÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

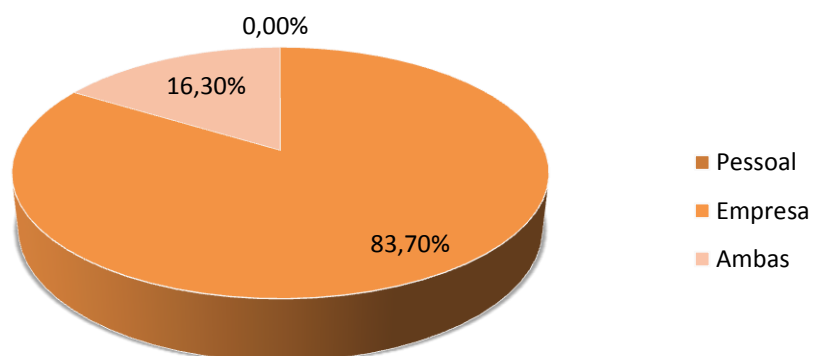


Figura 4. Iniciativa para frequência de formação profissional

No que diz respeito à duração das acções de formação frequentadas a maioria dos formandos referiu frequentar acções entre as 8 e as 16 horas (n=66, 82,5%) sendo que apenas 1 (1,3%) fá-lo por mais de 16 horas, conforme podemos observar na tabela 6 e na figura 5.

DURAÇÃO	N	%
Menos de 8 horas	13	16,3
Entre 8 a 16 horas	66	82,5
Mais de 16 horas	1	1,3

Tabela 6. Frequências relativas a duração de acção de formação frequentada

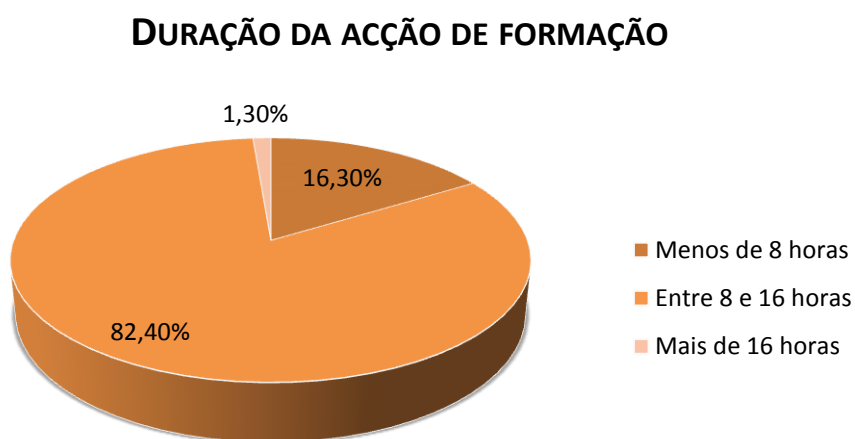


Figura 5. Duração de acção de formação

4.2. Análise estatística da Avaliação da formação – Modelo de avaliação de Kirkpatrick

A	N	M	DP	MD	Mo	MIN	MAX	F	P
A1. Conhecimento prévio dos objectivos da acção	78	2,46	0,80	2,00	2,00	1,00	4,00		
A2. Duração da acção	78	2,79	0,74	3,00	3,00	1,00	4,00		
A3. Desempenho do Formador	78	3,50	0,60	4,00	4,00	2,00	4,00		
A4. Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	77	3,35	0,62	3,00	3,00	2,00	4,00		
A5. Conhecimentos adquiridos	78	3,60	0,58	4,00	4,00	2,00	4,00		
A6. Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	78	3,49	0,62	4,00	4,00	2,00	4,00	13,243	0,000
A7. Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	78	3,61	0,59	4,00	4,00	2,00	4,00		
A8. Clareza dos conteúdos	78	3,42	0,57	3,00	3,00	2,00	4,00		
A9. Recursos Didácticos utilizados	78	3,47	0,64	4,00	4,00	2,00	4,00		
A10. Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	78	3,14	0,92	4,00	4,00	1,00	4,00		
A11. Avaliação Global do Curso	78	3,44	0,55	3,00	3,00	2,00	4,00		

Tabela 7. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas aos aspectos de avaliação com a satisfação profissional

No que diz respeito aos resultados obtidos no modelo de avaliação de Kirkpatrick, podemos observar na tabela 7, o seguinte:

- Em relação aos conhecimentos prévios dos objectivos da acção, o resultado médio obtido foi de aproximadamente 2 ($M=2,46$) com um desvio padrão de $Dp=+-0,80$, o que indica uma tendência para os formandos considerarem razoável este parâmetro de avaliação (2 numa escala de 1 a 4). O resultado mediano obtido indica que pelo menos 50 % dos formandos também consideram razoável este parâmetro, sendo que o resultado modal obtido ($Mo=2,00$) também confirma esta tendência. O resultado mínimo obtido é 1 e o máximo 4.
- No que se refere a duração da acção a média obtida é $M=2,79$, com um desvio padrão de $Dp=0,74$, indicando uma tendência para os formandos considerarem boa a formação neste aspecto. Pelo menos 50 % dos formandos consideram bom este aspecto ($Md=3,00$) sendo o valor mais frequente obtido ($Mo=3,00$) confirmando a tendência para os formandos considerarem boa a formação de acordo com a duração da acção. O resultado mínimo obtido é 1 o que indica que pelo menos 1 formando considera fraco este aspecto e o máximo obtido de 4 significando que pelo menos um considera este aspecto muito bom.
- Quanto ao desempenho do formador o resultado médio obtido é de aproximadamente 4 ($M=3,50$) sendo o desvio padrão de $Dp=0,62$, revelando uma tendência dos formandos considerarem o formador como muito bom, aspecto este reforçado pelo valor mediano obtido ($Md=4,00$) que revela que pelo menos 50% considera muito bom o formando, assim como pelo valor modal obtido ($Mo=4,00$) que indica que o mais frequente é considerar o desempenho do formador como muito bom.
- Em relação a opinião dos formandos em relação a adequação da formação obtida aos conhecimentos previamente adquiridos e às suas necessidades obteve-se uma média de aproximadamente 3 ($M=3,36$) com um desvio padrão de $Dp=0,65$, indicando uma tendência para os formandos considerarem como muito bom este aspecto. O valor mediano obtido ($Md=3,00$) revela que 50 % dos formandos consideram como bom este aspecto, sendo também esta a resposta mais frequente conforme o valor modal obtido ($Mo=3,00$). O valor mínimo obtido indica que pelo menos um formando considera razoável esta questão ($Min=2$) sendo o valor máximo de 4, o que indica que pelo menos tem uma opinião muito positiva em relação a esta questão.

- No que concerne à utilidade dos conhecimentos adquiridos, os resultados indicam-nos que em função do resultado médio obtido ($M=3,61$) existe uma tendência para os formandos considerarem muito boa a formação neste aspecto, sendo o desvio padrão obtido de $Dp=+0,61$. O valor mediano obtido indica que metade dos indivíduos também avalia como muito bom ($Md=4$), e o valor mais frequente parece também reforçar este aspecto ($Mo=4$). O valor mínimo obtido é 2 sendo o máximo 4.
- Relativamente à utilidade dos conhecimento para o desempenho de tarefas é possível verificar que o valor médio obtido ($M=3,49$) revela uma tendência para os formandos considerarem muito boa a formação neste aspecto, sendo o valor do desvio padrão obtido de $Dp=0,62$. A mediana obtida ($M=4$) indica que pelo menos 50% dos indivíduos consideram muito importante este aspecto, valor este reforçado pela moda ($Mo=4,00$) que indica o valor mais frequente que esta associado a uma avaliação muito boa. O valor mínimo obtido é 2 sendo o máximo 4.
- Os formandos avaliam a utilização de jogos pedagógicos por parte dos formandos como muito boa tendo em conta o valor médio obtido ($M=3,61$) com um desvio padrão de $Dp=0,59$. Este aspecto é reforçado pelo valor mediano ($Md=4,00$) que indica que pelo menos 50% dos formandos consideram muito bom este aspecto e pelo valor modal ($Mo=4$) que significa que a maioria responde muito bom. O valor mínimo obtido é 2 sendo o máximo 2.
- A clareza dos conteúdos da formação obtida apresenta um valor médio de $M=3,42$ com um desvio padrão de $Dp=0,57$, o que revela uma tendência para se considerar boa a formação, sendo reforçada pelo valor mediano obtido de $Md=3$ e pelo valor mais frequente ($Mo=3,00$). O valor mínimo obtido indica que pelo menos um indivíduo avalia razoavelmente esta questão e o valor máximo que pelo menos um considera muito boa a clareza dos conteúdos da formação.
- A avaliação dos recursos didáticos é boa ($M=3,47$, $Dp=0,64$) o que revela uma tendência para os formandos considerarem bom este aspecto. A mediana obtida ($M=4,00$) indica que pelo menos 50 % dos formandos consideram muito bom este aspecto, sendo esta opinião reforçada pela moda ($Mo=4,00$). O valor mínimo é 2 e o máximo 4.

- A avaliação do espaço físico do curso obteve um valor médio de $M=3,14$ com um desvio padrão de $Dp=0,92$, o que revela uma tendência para os formandos considerarem bom este aspecto da formação. O valor mediano obtido indica que pelo menos 50 % dos formandos avaliam este aspecto como muito bom ($M=4,00$) e a moda ($Mo=4,00$) indica que o mais frequente é os formandos avaliarem esta questão como muito boa. O valor mínimo é 2 e o máximo 4.
- Por fim relativamente a avaliação global do curso o valor médio obtido foi de $M=3,44$, e o desvio padrão de $Dp=0,55$, o que indica que os formandos em média consideram boa a formação. O valor mediano obtido ($Md=3,00$) reforça este aspecto ao revelar que pelo menos 50% dos formandos consideram boa a formação, tal como o valor modal ($Mo=3,00$) que nos indica que a maioria dos formandos avaliou a formação como boa. O valor mínimo obtido é de 2 sendo o máximo 4.
- Ainda de acordo com os resultados da tabela 7, é possível verificar de acordo com o teste Anova de medidas repetidas que existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios obtidos para as várias questões da avaliação da satisfação ($F=13,243$, $p=0,000$).
- Esta diferença é percebida pelo maior valor médio obtido ($M=3,61$), em que o aspecto considerado mais importante para os formandos corresponde ao item 7 – “Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”, sendo esta superioridade significativa de acordo com o teste post-hoc LSD de comparação múltipla de médias comparativamente aos valores médios relativos ao item 1 ($p=0,000$), 2 ($p=0,000$), 4 ($p=0,002$), ao 8 ($p=0,006$), 10 ($p=0,000$) e ao 11 ($0,027$).

Em relação aos restantes itens as diferenças de média obtidas não se revelam estatisticamente significativas, conforme podemos verificar na tabela 8.

(A) AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	(B) AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIAS	P
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	A1	1,156*	0,000
	A2	0,818*	0,000
	A3	0,117*	0,095
	A4	0,273*	0,002
	A5	0,026	0,734
	A6	0,130*	0,086
	A8	0,195*	0,006

A9	0,143	0,078
A10	0,481	0,000
A11	0,169	0,027

Tabela 8. Comparação múltipla das médias de ordens com o teste post-hoc LSD

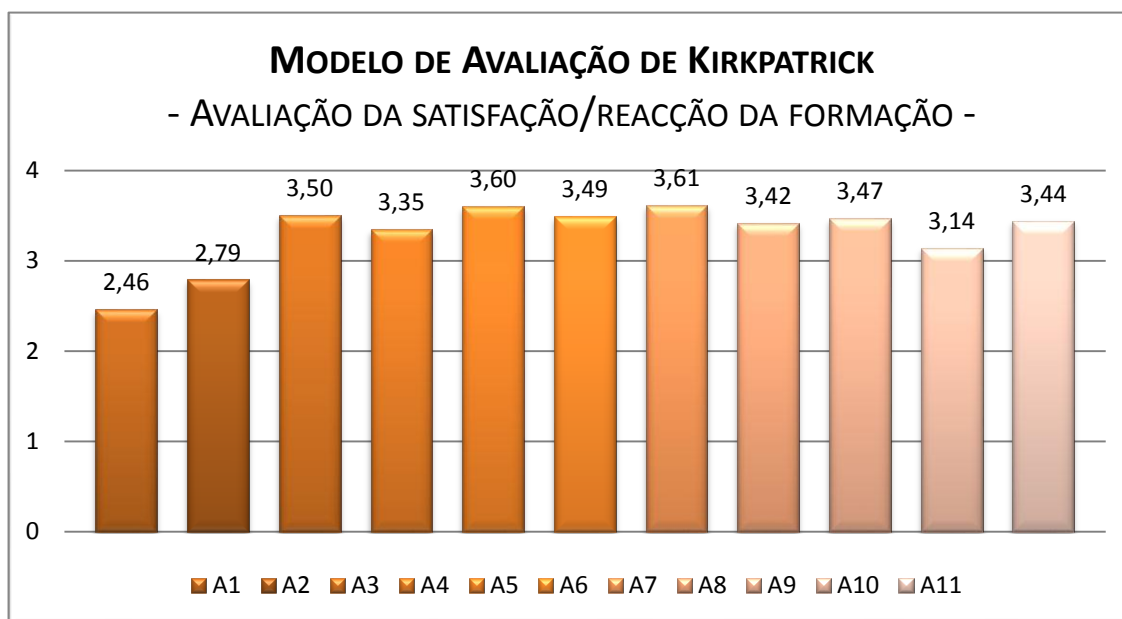


Figura 6. Avaliação da Satisfação com a formação profissional

- A1.** Conhecimento prévio dos objectivos da acção
- A2.** Duração da acção
- A3.** Desempenho do Formador
- A4.** Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades
- A5.** Conhecimentos adquiridos
- A6.** Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas
- A7.** Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”
- A8.** Clareza dos conteúdos
- A9.** Recursos Didácticos utilizados
- A10.** Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)
- A11.** Avaliação Global do Curso

4.3. Análise estatística do WPI – Work Preference Inventory

Dos resultados do WPI, escala de motivação no trabalho e respectivas dimensões (motivação intrínseca e motivação extrínseca assim como as suas sub-dimensões (desafio, satisfação, exterioridade e compensação), torna-se possível concluir através da tabela 9 que, em função do valor médio, os resultados encontram-se acima do normal¹ (M=88,30, Dp=6,08), sendo o valor mínimo obtido na mesma de 71 e o máximo de 100.

¹O valor considerado normal corresponde ao valor mediano da escala que é de 75 tendo em conta o valor mínimo possível de obter de 30 e o valor máximo de 120 (120+30=150, 150/2=75).

WPI TOTAL (MOTIVAÇÃO)	N	M	Dp	MIN	MAX	SIMETRIA	ERRO DE SIMETRIA	CURTOSSE	ERRO DE CURTOSSE
	80	88,30	6,08	71,00	103,00	-0,090	0,269	0,124	0,532

Tabela 9. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas à motivação (WPI)

Em termos de distribuição dos resultados do WPI, a amostra apresenta-se simétrica tendo em atenção o coeficiente de simetria obtido compreendido no intervalo de -1,96 e 1,96² (Coeficiente de Simetria=0,334), o que revela que os resultados encontram-se distribuídos em torno do valor médio. Em termos de curtose a distribuição é considerada mesocúrtica (Coeficiente de Curtose=0,233).

No que se refere às duas dimensões principais (motivação intrínseca e motivação extrínseca) podemos verificar na tabela 10, vários pontos a realçar. Os resultados médios obtidos na motivação intrínseca (M=44,99, Dp=4,22) indicam que esta se apresenta acima do normal³. Os resultados variam entre 36 e 56. Em termos de simetria a distribuição dos resultados é simétrica (Coeficiente de simetria =0,617) estando os resultados obtidos na sua maioria em torno do valor médio obtido. Relativamente à curtose esta é mesocúrtica (Coeficiente de Curtose=0,475).

Quanto à motivação extrínseca a média obtida é de M=43,31 e o desvio padrão de Dp=2,80. Este resultado médio apresenta-se acima do valor mediano de 37,5 considerado normal. O resultado mínimo é de 35,00 e o máximo de 50, ou seja, em termos de distribuição a amostra apresenta simetria (Coeficiente de simetria=1,327) o que revela uma distribuição dos resultados em torno da média. Quanto à curtose a distribuição é mesocúrtica (Coeficiente de Curtose=0,842).

Uma das hipótese do estudo, era a verificação de qual dos dois tipos de motivação intrínseca ou extrínseca predominava mais na amostra dos formandos. De acordo com os resultados significativos do teste t para amostras emparelhadas (t=3,934, p=0,000) foi possível perceber que os formandos encontram-se mais motivados intrinsecamente (M=44,99, Dp=4,22) que extrinsecamente (M=43,31, Dp=2,80), conforme também podemos observar na tabela 10.

² Para uma amostra ser considerada simétrica é necessário que o coeficiente de simetria obtido (Simetria/Erro de simetria) esteja compreendido entre -1.96 e 1.96, de acordo com um nível de significância de 0,05. Valores superiores a 1,96 indicam que a distribuição é assimetria positiva ou enviesada à esquerda e valores inferiores a -1,96 revelam que a distribuição é assimétrica negativa ou enviesada à direita. Os mesmos critérios são adoptados relativamente a curtose, sendo que valores entre -1.96 e 1,96 correspondem a uma distribuição mesocúrtica, valores superiores a 1,96 a uma distribuição é leptocúrtica e valores inferiores a -1,96 a uma distribuição platicúrtica (Pestana & Gageiro, 2005^a, 2005 b).

³ O valor normal corresponde ao valor mediano da escala que varia entre 15 e 60 (60+15=75. 75/2=37,5).

MOTIVAÇÃO	N	M	DP	MIN	MAX	SIMETRIA	ERRO DE SIMETRIA	CURTOSE	ERRO DE CURTOSE	T	P
Intrínseca	80	44,99	4,22	36,00	56,00	0,166	0,269	-0,253	0,532	3,934	0,000
Extrínseca	80	43,31	2,80	35,00	50,00	-0,357	0,269	0,448	0,532		

Tabela 10. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas à motivação intrínseca e extrínseca

No que se refere às dimensões da motivação extrínseca e intrínseca, e de acordo com a tabela 11, podemos referir o seguinte:

- A dimensão da motivação intrínseca desafio apresenta um resultado médio de $M=19,95$ e um desvio padrão de $Dp=2,67$. O resultado médio obtido revela uma motivação para o desafio acima do considerado normal⁴. O valor mínimo obtido é 12 sendo o máximo 25.
- Em relação à dimensão da motivação intrínseca satisfação o resultado médio obtido é de 25,04 e o desvio padrão de $Dp=2,26$. O valor médio indica que os formandos apresentam uma satisfação acima do normal⁵. O valor mínimo obtido é de 20 e o máximo 32.
- A dimensão exterioridade relativa a motivação extrínseca apresenta um resultado médio de $M=28,96$ com um desvio padrão de $Dp=2,30$, verificando-se com este resultado que os formandos apresentam uma motivação a este nível acima do normal⁶. O resultado mínimo obtido é de 23 sendo o máximo de 34.
- Por fim, no que se refere à dimensão compensação da motivação extrínseca é possível verificar que a média é $M=14,35$, com um desvio padrão de $Dp=1,60$. Este resultado médio revela que a motivação ao nível da compensação se apresenta também acima do normal⁷. O resultado mínimo obtido é 10 sendo o máximo 19.

⁴ O valor normal corresponde ao valor mediano da escala que varia entre 7 e 28 ($28+7=35$. $35/2=17,5$).

⁵ O valor normal corresponde ao valor mediano da escala que varia entre 8 e 32 ($32+8=40$. $40/2=20$).

⁶ O valor normal corresponde ao valor mediano da escala que varia entre 10 e 40 ($40+10=50$. $50/2=25$).

⁷ O valor normal corresponde ao valor mediano da escala que varia entre 5 e 20 ($20+5=25$. $25/2=12,5$).

WPI	N	M	DP	MIN	MAX	SIMETRIA	ERRO DE SIMETRIA	CURTOSE	ERRO DE CURTOSE
Desafio	80	19,95	2,67	12,00	25,00	-0,348	0,269	-0,092	0,532
Satisfação	80	25,04	2,26	20,00	32,00	0,506	0,269	0,756	0,532
Exterioridade	80	28,96	2,30	23,00	34,00	-0,113	0,269	-0,003	0,532
Compensação	80	14,35	1,60	10,00	19,00	-0,124	0,269	0,780	0,532

Tabela 11. Análise das medidas de tendência central e dispersão relativas à sub-escala da motivação intrínseca (desafio e satisfação) e motivação extrínseca (Exterioridade e Compensação)

4.4. Análise estatística do Modelo de avaliação de Kirkpatrick e WPI – Que relação?

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA		
	rs	p	rs	p
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	0,020	0,865	0,032	0,779
Duração da acção	-0,047	0,680	0,091	0,429
Desempenho do Formador	0,274	0,015	0,394	0,000
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	0,120	0,297	0,377	0,001
Conhecimentos adquiridos	0,084	0,467	0,235	0,039
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	0,113	0,325	0,186	0,103
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	0,246	0,030	0,342	0,002
Clareza dos conteúdos	0,035	0,759	0,249	0,028
Recursos Didácticos utilizados	0,175	0,126	0,325	0,004
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	-0,047	0,682	0,011	0,921
Avaliação Global do Curso	0,199	0,080	0,321	0,004

Tabela 12. Correlação R de Spearman entre motivação intrínseca, motivação extrínseca e aspectos de avaliação com a satisfação profissional

Após a análise descritiva dos aspectos relacionados com a avaliação da formação através do modelo de Kirkpatrick e com a motivação dos formandos avaliada pelo WPI, analisou-se, se cada um dos aspectos do modelo de Kirkpatrick se encontra relacionado com a motivação intrínseca e extrínseca.

Para tal, recorreu-se ao teste de Correlação de Spearman, e de acordo com a tabela 12, é possível referir o seguinte:

- Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a satisfação com o desempenho do formador e a motivação extrínseca ($rs=0,274$, $p=0,015$), denotando-se que, a uma maior satisfação com o desempenho corresponde uma maior motivação extrínseca. O mesmo se pode verificar em relação à motivação intrínseca, sendo a correlação verificada positiva e estatisticamente significativa ($rs=0,394$, $p=0,000$).

- Existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a adequação aos conhecimentos que possuía e as necessidades de cada formando e a sua motivação intrínseca ($r_s=0,377$, $p=0,001$).
- A satisfação com os conhecimentos adquiridos na formação é positiva e encontra-se significativamente correlacionada com a motivação intrínseca dos formandos ($r_s=0,235$, $p=0,039$), ou seja, a uma maior satisfação corresponde uma maior motivação intrínseca por parte dos formandos.
- A satisfação com a utilização dos jogos pedagógicos e dinâmicas de quebra-gelo encontra-se positivamente e significativamente correlacionada com a motivação quer extrínseca ($r_s=0,246$, $p=0,030$) quer intrínseca ($r_s=0,342$, $p=0,002$), sendo neste caso que a maiores níveis de satisfação com a utilização de jogos pedagógicos corresponde uma maior motivação intrínseca e extrínseca.
- A satisfação com a clareza dos conteúdos encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a motivação intrínseca dos formandos ($r_s=0,249$, $p=0,028$), deste modo, a maiores níveis de satisfação com a clareza dos conteúdos correspondem maiores níveis de motivação intrínseca.
- A satisfação com os recursos didácticos utilizados encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a motivação intrínseca dos formandos ($r_s=0,325$, $p=0,004$).
- A satisfação global com a formação esta positiva e significativamente correlacionada com a motivação intrínseca dos formandos ($r_s=0,321$, $p=0,004$), sendo que quanto maior for maior é a motivação intrínseca dos formandos.
- Não é possível verificar a existência de correlação significativa entre a motivação extrínseca e o conhecimento prévio dos objectivos da acção, com a duração da acção, com a adequação aos conhecimentos possuídos e a necessidades, aos conhecimentos adquiridos, a utilidades dos conhecimentos no desempenho de tarefas, a clareza dos conteúdos, aos recursos didácticos utilizados, ao espaço físico do curso e à avaliação global do curso, tendo em conta o nível de significância nas correlações sempre superior a 0,05.

- A motivação intrínseca não está por sua vez significativamente correlacionada com a satisfação com o conhecimento prévio dos objectivos da acção, com a duração da acção, com a utilidade dos conhecimentos no desempenho de tarefas e com o espaço físico do curso, de acordo com o valor de significância obtido superior a 0,05.

4.5. Análise estatística das variáveis em estudo

Neste estudo, procurou-se também perceber se existiriam diferenças significativas ao nível dos resultados obtidos na avaliação da formação em função das diferentes variáveis envolvidas.

4.5.1. Modelo de Avaliação da formação de Kirkpatrick

4.5.1.1. Fase da Carreira

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	FASE DA CARREIRA	N	MÉDIA DAS ORDENS	X ² KW	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	Inicial	26	39,73	0,050	0,976
	Intermédia	40	39,05		
	Final	12	40,50		
Duração da acção	Inicial	26	41,48	0,794	0,672
	Intermédia	40	39,56		
	Final	12	35,00		
Desempenho do Formador	Inicial	26	40,67	0,194	0,908
	Intermédia	40	38,55		
	Final	12	40,13		
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	Inicial	26	39,15	1,487	0,476
	Intermédia	40	40,71		
	Final	11	32,41		
Conhecimentos adquiridos	Inicial	26	39,67	0,150	0,928
	Intermédia	40	39,96		
	Final	12	37,58		
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	Inicial	26	41,56	0,847	0,655
	Intermédia	40	37,48		
	Final	12	41,79		
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	Inicial	26	41,12	0,298	0,862
	Intermédia	40	38,58		
	Final	12	39,08		
Clareza dos conteúdos	Inicial	26	46,08	6,125	0,047
	Intermédia	40	38,30		
	Final	12	29,25		
Recursos Didácticos utilizados	Inicial	26	42,48	1,114	0,573
	Intermédia	40	37,25		
	Final	12	40,54		
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	Inicial	26	40,83	2,097	0,351
	Intermédia	40	41,08		
	Final	12	31,38		
Avaliação Global do Curso	Inicial	26	40,21	4,671	0,097
	Intermédia	40	42,39		
	Final	12	28,33		

Tabela 13. Análise de resultados relativos a avaliação da formação profissional em função da fase da carreira

No que se refere à fase da carreira e de acordo com a tabela 13, é possível referir o seguinte:

- Apenas a satisfação com a clareza dos conteúdos varia significativamente em função da fase da carreira conforme os resultados obtidos no teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2_{kw}=6,125$, $p=0,047$), estando neste caso os formandos em fase inicial de carreira significativamente mais satisfeitos com este aspecto, quando comparados com os formandos que estão em fase final de carreira ($p=0,015$). Em relação aos formandos que estão em fase intermédia de carreira não se verificaram diferenças significativas ($p=0,116$).
- Em relação à satisfação dos formandos com os restantes aspectos da formação não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas de acordo com a fase da carreira em que os indivíduos se encontram, tendo em conta o nível de significância em todos os casos superior a 0,05.

(I) FASE DE CARREIRA	(J) FASE DE CARREIRA	DIFERENÇA DE MÉDIAS	P.
Inicial	Intermédia	7,77	0,116
	Final	16,82	0,015

Tabela 14. Comparação múltipla das médias de ordens com o teste LSD

4.5.1.2. Situação relativa a uma promoção

Relativamente à situação dos formandos face a uma promoção, não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas de acordo com os resultados não significativos obtidos em todos os casos, conforme se pode observar na tabela 15.

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	POSIÇÃO PERANTE PROMOÇÃO	N	MÉDIA DAS ORDENS	X ² _{KW}	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	Promovido recentemente	27	36,06	2.284	0,319
	Esta próxima a promoção	18	37,08		
	Está longe a promoção	33	43,64		
Duração da acção	Promovido recentemente	27	32,50	4,655	0,098
	Esta próxima a promoção	18	43,42		
	Está longe a promoção	33	43,09		

Desempenho do Formador	Promovido recentemente	27	36,44	1,862	0,394
	Esta próxima a promoção	18	44,67		
	Está longe a promoção	33	39,18		
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	Promovido recentemente	26	36,10	2,919	0,232
	Esta próxima a promoção	18	45,97		
	Está longe a promoção	33	37,48		
Conhecimentos adquiridos	Promovido recentemente	27	38,30	0,689	0,709
	Esta próxima a promoção	18	42,72		
	Está longe a promoção	33	38,73		
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	Promovido recentemente	27	39,48	0,511	0,775
	Esta próxima a promoção	18	36,81		
	Está longe a promoção	33	40,98		
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	Promovido recentemente	27	40,17	1,209	0,546
	Esta próxima a promoção	18	35,33		
	Está longe a promoção	33	41,23		
Clareza dos conteúdos	Promovido recentemente	27	45,22	5,334	0,069
	Esta próxima a promoção	18	41,75		
	Está longe a promoção	33	33,59		
Recursos Didáticos utilizados	Promovido recentemente	27	37,04	0,837	0,658
	Esta próxima a promoção	18	39,06		
	Está longe a promoção	33	41,76		
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	Promovido recentemente	27	41,65	1,007	0,604
	Esta próxima a promoção	18	41,42		
	Está longe a promoção	33	36,70		
Avaliação Global do Curso	Promovido recentemente	27	34,56	4,477	0,107
	Esta próxima a promoção	18	47,33		
	Está longe a promoção	33	39,27		

Tabela 15. Análise de Resultados relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional em função da posição perante uma promoção na carreira

4.5.1.3. Variáveis sócio-demográficas

De forma a relacionar os resultados obtidos na avaliação da formação com as variáveis sócio demográficas da amostra como o sexo, idade e nível de escolaridade, recorreu-se ao

teste de kruskal-wallis. Assim, em função do nível de escolaridade dos formandos, é possível identificar de acordo com a tabela 16, o seguinte:

- A satisfação com a clareza dos conteúdos varia significativamente em função das habilitações escolares dos formandos ($\chi^2_{kw}=22,079$, $p=0,000$), sendo significativamente superior nos formandos licenciados quando comparados com os formandos com o 9º ano ($p=0,000$), com o 11º ano ($p=0,009$) e com o 12º ano ($p=0,013$).
- A satisfação dos formandos com a formação em geral varia significativamente em função do seu ano de escolaridade ($\chi^2_{kw}=14,411$, $p=0,006$), sendo significativamente superior nos licenciados apenas comparativamente aos formandos com o 9º ano ($p=0,001$). Nestes últimos verifica-se que os seus níveis de satisfação são significativamente inferiores relativamente aos formandos com o 11º ano ($p=0,011$), com o 12º ano ($p=0,026$) e aos licenciados ($p=0,001$).
- Relativamente aos restantes aspectos relacionados com a formação profissional não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas nos mesmos em função do nível de escolaridade dos indivíduos, dado o nível de significância obtido ser sempre superior a 0,05.

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	N	MÉDIA DAS ORDENS	X ² _{KW}	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	8º ano	2	49,00	7,754	0,101
	9º ano	22	36,45		
	11º ano	5	53,50		
	12ºano	30	32,92		
	Licenciatura	17	45,35		
Duração da acção	8º ano	2	42,75	8,713	0,069
	9º ano	22	33,82		
	11º ano	5	46,00		
	12ºano	30	33,98		
	Licenciatura	17	49,82		
Desempenho do Formador	8º ano	2	55,50	7,586	0,108
	9º ano	22	31,91		
	11º ano	5	26,70		
	12ºano	30	42,30		
	Licenciatura	17	41,79		
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	8º ano	2	42,25	6,221	0,183
	9º ano	21	32,40		
	11º ano	5	31,90		
	12ºano	30	37,37		
	Licenciatura	17	47,32		
Conhecimentos adquiridos	8º ano	2	33,00	4,105	0,392
	9º ano	22	32,43		
	11º ano	5	43,80		
	12ºano	30	41,77		
	Licenciatura	17	39,68		

Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	8º ano	2	55,50	7,311	0,120
	9º ano	22	29,82		
	11º ano	5	41,30		
	12ºano	30	40,73		
	Licenciatura	17	42,97		
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	8º ano	2	33,50	1,994	0,737
	9º ano	22	34,41		
	11º ano	5	37,10		
	12ºano	30	40,70		
	Licenciatura	17	40,91		
Clareza dos conteúdos	8º ano	2	40,25	22,079	0,000
	9º ano	22	25,16		
	11º ano	5	32,60		
	12ºano	30	40,25		
	Licenciatura	17	54,21		
Recursos Didáticos utilizados	8º ano	2	38,00	3,963	0,411
	9º ano	22	31,77		
	11º ano	5	41,50		
	12ºano	30	40,33		
	Licenciatura	17	43,15		
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	8º ano	2	36,00	7,223	0,125
	9º ano	22	29,86		
	11º ano	5	31,40		
	12ºano	30	44,03		
	Licenciatura	17	42,29		
Avaliação Global do Curso	8º ano	2	40,00	14,441	0,006
	9º ano	22	26,55		
	11º ano	5	51,10		
	12ºano	30	39,90		
	Licenciatura	17	47,62		

Tabela 16. Análise de Resultados relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional em função do nível de escolaridade

Em relação ao sexo, apenas foi possível verificar diferenças significativas ao nível da satisfação com o conhecimento prévio dos objectivos da formação de acordo com os resultados do teste de Mann-Whitney ($U=395,50$, $z=-2,091$, $p=0,037$), estando neste caso os formandos do sexo feminino mais satisfeitos. No que concerne aos restantes aspectos da avaliação da satisfação não se verificam diferenças estatisticamente significativas de acordo com o sexo, tendo em conta o nível de significância obtido superior a 0,05 (cf. Tabela 17).

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	SEXO	N	MÉDIA DAS ORDENS	U	Z	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	Masculino	59	36,70	395,50	-2,091	0,037
	Feminino	19	48,18			
Duração da acção	Masculino	59	36,99	412,50	-1,872	0,061
	Feminino	19	47,29			
Desempenho do Formador	Masculino	59	40,10	525,00	-0,471	0,638
	Feminino	19	37,63			
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	Masculino	58	38,53	523,50	-0,363	0,717
	Feminino	19	40,45			
Conhecimentos adquiridos	Masculino	59	38,75	516,00	-0,621	0,534
	Feminino	19	41,84			
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	Masculino	59	39,73	547,00	-0,178	0,858
	Feminino	19	38,79			
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	Masculino	59	39,92	535,50	-0,353	0,724
	Feminino	19	38,18			

Clareza dos conteúdos	Masculino	59	38,18	482,50	-1,030	0,303
	Feminino	19	43,61			
Recursos Didácticos utilizados	Masculino	59	38,43	497,50	-0,830	0,407
	Feminino	19	42,82			
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	Masculino	59	40,60	495,50	-0,811	0,417
	Feminino	19	36,08			
Avaliação Global do Curso	Masculino	59	37,75			
	Feminino	19	44,92	457,50	-1,368	0,171

Tabela 17. Análise de Resultados relativos à avaliação da reacção/satisfação com a formação profissional em função do sexo

Relativamente à idade dos indivíduos apenas foi possível verificar de acordo com o teste de correlação de Spearman uma correlação negativa e significativa com a clareza dos conteúdos ($r_s = -0,228$, $p = 0,044$), sendo neste caso que a maiores idades correspondem menores níveis de satisfação com a clareza dos conteúdos. Em relação aos restantes aspectos de avaliação da satisfação estes não se apresentam significativamente correlacionados com a idade dos formandos, dado o nível de significância verificado sempre superior a 0,05 (cf. Tabela 18).

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	IDADE	
	RS	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	0,010	0,930
Duração da acção	-0,005	0,965
Desempenho do Formador	0,037	0,748
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	-0,072	0,536
Conhecimentos adquiridos	0,008	0,947
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	-0,065	0,574
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	-0,004	0,974
Clareza dos conteúdos	-0,228	0,044
Recursos Didácticos utilizados	0,037	0,749
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	0,007	0,952
Avaliação Global do Curso	-0,085	0,462

Tabela 18. Correlação R de Spearman entre aspectos relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional e a idade dos formandos

Em função da empresa a que os formandos pertencem e de acordo com a tabela 19, é possível revelar que os resultados diferem significativamente ao nível da satisfação com os conhecimentos prévios dos objectivos da acção ($U = 529,00$, $z = -2,402$, $p = 0,016$) sendo neste caso superiores nos formandos do Sector de Distribuição.

Nas restantes dimensões da avaliação da satisfação com a formação não se verificam diferenças estatisticamente significativas em função da empresa a que os formandos pertencem de acordo com o nível de significância superior a 0,05.

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	EMPRESA	N	MÉDIA DAS ORDENS	U	Z	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	Sector Distribuição	44	44,48	529,00	-2,402	0,016
	Sector Automóvel	34	33,06			
Duração da acção	Sector Distribuição	44	43,53	570,50	-1,943	0,052
	Sector Automóvel	34	34,28			
Desempenho do Formador	Sector Distribuição	44	36,07	597,00	-1,734	0,083
	Sector Automóvel	34	43,94			
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	Sector Distribuição	44	39,02	725,00	-0,012	0,991
	Sector Automóvel	33	38,97			
Conhecimentos adquiridos	Recreio/Sector Distribuição	44	36,10	598,50	-1,807	0,071
	Sector Automóvel	34	43,90			
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	Sector Distribuição	44	40,05	724,00	-0,275	0,784
	Sector Automóvel	34	38,79			
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	Sector Distribuição	44	36,48	615,00	-1,624	0,104
	Sector Automóvel	34	43,41			
Clareza dos conteúdos	Sector Distribuição	44	41,17	674,50	-0,840	0,401
	Sector Automóvel	34	37,34			
Recursos Didácticos utilizados	Sector Distribuição	44	36,59	620,00	-1,460	0,144
	Sector Automóvel	34	43,26			
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	Sector Distribuição	44	40,30	713,00	-0,378	0,705
	Sector Automóvel	34	38,47			
Avaliação Global do Curso	Sector Distribuição	44	40,07	723,00	-0,287	0,774
	Sector Automóvel	34	38,76			

Tabela 19. Análise de Resultados relativos à avaliação da satisfação/reacção com a formação profissional em função da empresa em que os formandos trabalham

4.5.1.4. Formação profissional como fonte motivacional

Foi também analisada a relação entre a avaliação da satisfação/reacção nos vários aspectos relativos à formação profissional e a motivação pós-formação avaliada pela importância das acções de formação como fonte motivacional e pela importância para o desenvolvimento de objectivos profissionais. Assim, de acordo com os resultados expostos na tabela 20, é possível referir o seguinte:

- Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a utilização de jogos pedagógicos e dinâmicas de quebra-gelo e o grau de concordância com a importância das acções de formação como fonte motivacional ($r_s=0,265$, $p=0,019$) sendo que quanto mais a satisfação com este aspecto da formação profissional maior a importância atribuída a acção de formação como fonte motivacional.
- A correlação verificada entre a satisfação com a clareza dos conteúdos da acção de formação e a importância das acções de formação como fonte motivacional é positiva e significativa ($r_s=0,371$, $p=0,001$) sendo que neste caso, a maiores níveis de satisfação com este aspecto da formação correspondem maiores níveis de importância da formação como fonte motivacional.

- A satisfação com os recursos didácticos utilizadas na formação esta positiva e significativamente correlacionada com a importância atribuída a formação como fonte motivacional ($r_s=0,223$, $p=0,049$), sendo que a uma maior satisfação com os recursos didácticos corresponde uma maior importância atribuída pelos formandos a formação como fonte motivacional.
- Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a satisfação geral com a formação e a importância atribuída a mesma como fonte motivacional ($r_s=0,295$, $p=0,000$) sendo que neste caso aumentando a satisfação com a formação em geral aumenta também a importância dada pelos formandos a formação como fonte motivacional.
- Os restantes aspectos da satisfação com a formação não estão significativamente relacionados com a importância atribuída a acção de formação como fonte motivacional, tendo em conta o nível de significância obtido sempre superior a 0,05.
- Verifica-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a satisfação com a utilização de jogos pedagógicos e a importância da formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais ($r_s=0,259$, $p=0,022$), sendo que a uma maior satisfação com este aspecto da formação corresponde uma maior importância atribuída ao papel da formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais.
- A satisfação dos formandos com a clareza dos conteúdos da formação esta positiva e significativamente relacionada com a importância da acção de formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais ($r_s=0,261$, $p=0,021$).
- Não se verificam mais correlações significativas entre os restantes aspectos da satisfação com a formação e a importância atribuída a acção de formação como fonte motivacional, tendo em conta o nível de significância obtido sempre superior a 0,05.

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	IMPORTÂNCIA FORMAÇÃO FONTE MOTIVACIONAL		IMPORTÂNCIA FORMAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE OBJECTIVOS PROFISSIONAIS	
	RS	P	RS	P
Conhecimento prévio dos objectivos da acção	0,090	0,434	0,048	0,677
Duração da acção	0,148	0,197	0,211	0,063
Desempenho do Formador	0,158	0,166	0,123	0,283

Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	0,163	0,158	0,050	0,665
Conhecimentos adquiridos	0,088	0,445	0,056	0,624
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas	0,160	0,161	0,033	0,775
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	0,265	0,019	0,259	0,022
Clareza dos conteúdos	0,371	0,001	0,261	0,021
Recursos Didáticos utilizados	0,223	0,049	0,063	0,586
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)	0,064	0,575	-0,057	0,619
AValiação GLOBAL DO CURSO	0,295	0,009	0,107	0,349

Tabela 20. Correlação R de Spearman entre aspectos da motivação pós- formação e avaliação da satisfação com a formação

4.5.2. WPI

4.5.2.1. Fase da Carreira

Relativamente aos resultados obtidos pelo WPI e suas respectivas dimensões (motivação intrínseca e extrínseca) assim como nas sua sub-dimensões (desafio, satisfação, exterioridade e compensação), é possível verificar na tabela 21 que, em função da fase de carreira em que os formandos e de acordo com os resultados obtidos no teste Anova, é possível referir o seguinte:

- Existem diferenças significativas ao nível da motivação intrínseca ($F=3,378$, $p=0,039$) sendo esta significativamente superior no grupo de formandos que se encontra numa fase inicial da sua carreira, sendo esta diferença relativa, em função do teste LSD (cf. Tabela 22) comparativamente aos que se encontram numa fase final da sua carreira ($p=0,014$). Em relação aos que se encontram em fase intermédia de carreira as diferenças não são significativas ($p=0,094$).
- A dimensão desafio da motivação intrínseca, varia significativamente ($F=4,175$, $p=0,019$) sendo assim claramente superior no grupo de formandos que se encontram em fase inicial de carreira comparativamente aos que se encontram numa fase sinal ($p=0,007$). Em relação aos que se encontram numa fase intermédia as diferenças não são significativas, embora se note uma grande tendência para a significância ($p=0,053$) (cf. Tabela 22).
- Em relação à motivação extrínseca e respectivas dimensões (exterioridade e compensação) não foi possível observar diferenças estatisticamente significativas de acordo com a fase da carreira sendo conforme o nível de significância obtido superior a

0,05. O mesmo se pode apontar no que se refere aos resultados do WPI total relativos à motivação total dos formandos.

MOTIVAÇÃO (WPI)	FASE DE CARREIRA	N	M	DP	F	P
Desafio	Inicial	27	20,96	2,73	4,175	0,019
	Intermédia	41	19,70	2,52		
	Final	12	18,50	2,35		
Satisfação	Inicial	27	25,44	2,84	1,028	0,363
	Intermédia	41	24,97	1,99		
	Final	12	24,33	1,55		
Motivação Intrínseca	Inicial	27	46,41	4,74	3,376	0,039
	Intermédia	41	44,68	3,77		
	Final	12	42,83	3,58		
Exterioridade	Inicial	27	29,1111	2,11830	0,138	0,871
	Intermédia	41	28,8293	2,39690		
	Final	12	29,0833	2,53909		
Compensação	Inicial	27	14,9259	1,77430	2,732	0,071
	Intermédia	41	14,0488	1,58037		
	Final	12	14,0833	,90034		
Motivação Extrínseca	Inicial	27	44,0370	2,73835	1,420	0,248
	Intermédia	41	42,8780	2,83015		
	Final	12	43,1667	2,79068		
WPI Total	Inicial	27	90,4444	6,30832	2,976	0,057
	Intermédia	41	87,5610	5,93316		
	Final	12	86,0000	4,99090		

Tabela 21. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função da fase de carreira

MOTIVAÇÃO (WPI)	(I) FASE DE CARREIRA	(J) FASE DE CARREIRA	DIFERENÇA DE MÉDIAS (I-J)	P
Desafio	Inicial	Intermédia	1,25	0,053
		Final	2,46	0,007
Motivação Intrínseca	Inicial	Intermédia	1,72	0,094
		Final	3,57	0,014

Tabela 22. Comparação múltipla de médias com o teste post-hoc LSD

4.5.2.2. Situação relativa a uma promoção

Relativamente à situação dos formandos face a uma promoção, é possível referir de acordo com a tabela 23, o seguinte:

- A dimensão desafio pertencente à motivação intrínseca dos formandos varia significativamente relativamente à posição que estes apresentam perante uma promoção na carreira ($F=3,409$, $p=0,038$), sendo neste caso maiores os resultados obtidos no grupo que se encontra próximo de uma promoção relativamente aos que estão longe de promoção ($p=0,021$). Em relação ao grupo que foi promovido recentemente as diferenças não se apresentam significativas, notando-se assim uma maior proximidade

entre o grupo que já foi promovido e o que esta para ser promovido em termos de motivação perante desafios.

- Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão satisfação da motivação intrínseca, da própria motivação intrínseca, da motivação extrínseca e respectivas sub-dimensões (exterioridade e compensação) e também em relação à motivação total dos formandos de acordo com a posição perante uma eventual promoção, tendo em conta o nível de significância obtido sempre superior a 0,05.

MOTIVAÇÃO (WPI)	POSIÇÃO PERANTE PROMOÇÃO	N	M	DP	F	P
Desafio	Promovido recentemente	27	20,4074	2,48471	3,409	0,038
	Está próximo de promoção	19	20,8421	2,08868		
	Está longe a promoção	34	19,0882	2,91670		
Satisfação	Promovido recentemente	27	24,7407	2,33028	0,444	0,643
	Está próximo de promoção	19	25,0000	2,08167		
	Está longe a promoção	34	25,2941	2,35526		
Motivação Intrínseca	Promovido recentemente	27	45,1481	3,92922	0,751	0,475
	Está próximo de promoção	19	45,8421	3,73070		
	Está longe a promoção	34	44,3824	4,71628		
Exterioridade	Promovido recentemente	27	28,1852	2,45007	2,635	0,078
	Está próximo de promoção	19	29,6316	2,00584		
	Está longe a promoção	34	29,2059	2,22628		
Compensação	Promovido recentemente	27	14,6296	1,52286	1,675	0,194
	Está próximo de promoção	19	14,6316	1,38285		
	Está longe a promoção	34	13,9706	1,74920		
Motivação Extrínseca	Promovido recentemente	27	42,8148	3,07642	1,575	0,214
	Está próximo de promoção	19	44,2632	2,40005		
	Está longe a promoção	34	43,1765	2,74657		
WPI Total	Promovido recentemente	27	87,9630	5,91271	1,133	0,327
	Está próximo de promoção	19	90,1053	5,35303		
	Está longe a promoção	34	87,5588	6,55601		

Tabela 23. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função da posição perante promoção

(I) PROMOÇÃO	(J) PROMOÇÃO	DIFERENÇA DE MÉDIAS (I-J)	P
Está próximo de promoção	Promovido recentemente	0,43470	0,578
	Está longe a promoção	1,75387*	0,021

Tabela 24. Comparação múltipla de médias com o teste post-hoc LSD

4.5.2.3. Variáveis sócio-demográficas

MOTIVAÇÃO (WPI)	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	N	M	DP	F	P
Desafio	8º ano	2	17,00	1,41	7,521	0,000
	9º ano	22	18,41	2,17		
	11º ano	5	18,20	2,48		
	12ºano	31	20,97	2,41		
	Licenciatura	17	21,29	1,79		
Satisfação	8º ano	2	22,50	0,70	1,671	0,161
	9º ano	22	24,41	1,89		
	11º ano	5	24,80	2,38		
	12ºano	31	25,16	2,20		
	Licenciatura	17	25,88	2,80		
Motivação Intrínseca	8º ano	2	39,50	2,12	5,303	0,001
	9º ano	22	42,82	3,52		
	11º ano	5	43,00	4,63		
	12ºano	31	46,12	3,87		
	Licenciatura	17	47,17	3,82		
Exterioridade	8º ano	2	26,00	0,00	0,956	0,437
	9º ano	22	29,23	2,15		
	11º ano	5	28,80	1,78		
	12ºano	31	29,07	1,99		
	Licenciatura	17	28,71	3,13		
Compensação	8º ano	2	14,00	1,41	1,810	0,136
	9º ano	22	14,00	1,44		
	11º ano	5	13,80	1,48		
	12ºano	31	14,12	1,54		
	Licenciatura	17	15,17	1,70		
Motivação Extrínseca	8º ano	2	40,00	1,41	0,939	0,447
	9º ano	22	43,23	2,67		
	11º ano	5	42,60	3,13		
	12ºano	31	43,19	2,32		
	Licenciatura	17	43,88	3,73		
WPI Total	8º ano	2	79,50	0,70	3,539	0,011
	9º ano	22	86,04	5,35		
	11º ano	5	85,60	7,63		
	12ºano	31	89,32	5,38		
	Licenciatura	17	91,05	6,41		

Nota: o caso com 10º ano foi excluído da análise por se apresentar como único e não ser possível compara-lo com os outros casos de diferentes anos.

Tabela 25. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função do ano de escolaridade

Em relação ao nível de escolaridade, pode-se identificar de acordo com a tabela 25, o seguinte:

- Os resultados obtidos na dimensão desafio da motivação intrínseca apresentam-se significativamente variáveis de acordo com o nível de escolaridade ($F=7,521$, $p=0,000$), tendo neste caso o grupo de formandos licenciados resultados significativamente superiores relativamente aos formandos com o 8º ano ($p=0,011$), com o 9º ano ($p=0,000$) e com o 11º ano ($p=0,008$) (cf. Tabela 25).

- A motivação intrínseca varia significativamente em função do ano de escolaridade ($F=5,303$, $p=0,001$), sendo esta superior no grupo de licenciados. Esta diferença é verificada de acordo com o teste de comparação múltipla de médias LSD em relação ao grupo de formandos com 8º ano ($p=0,008$), com o 9º ano ($p=0,001$), e com o 11º ano ($p=0,034$). Em relação ao 12º ano as diferenças não se apresentaram significativas ($p=0,363$).
- Relativamente à motivação geral dos formandos obtida pelos resultados totais do WPI é possível verificar que esta varia de acordo com o nível de escolaridade dos mesmos ($F=3,539$, $p=0,011$) sendo superior nos formandos licenciados, superioridade essa significativa apenas em relação aos formandos com o 8º ano ($p=0,009$) e com o 9º ano ($p=0,008$) conforme a tabela 25.
- Ao nível da motivação extrínseca e respectivas dimensões (exterioridade e compensação), assim como ao nível da dimensão satisfação da motivação intrínseca não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade dos indivíduos, conforme os resultados do nível de significância obtido sempre superior a 0,05.

MOTIVAÇÃO (WPI)	(I) HABILITAÇÕES	(J) HABILITAÇÕES	DIFERENÇA DE MÉDIAS (I-J)	P
Desafio	Licenciatura	8º ano	4,29	0,011
		9º ano	2,88	0,000
		11º ano	3,09	0,008
		12ºano	0,32	0,627
Motivação Intrínseca	Licenciatura	8º ano	7,67	0,008
		9º ano	4,35	0,001
		11º ano	4,17	0,034
		12ºano	1,04	0,363
WPI Total	Licenciatura	8º ano	11,55	0,009
		9º ano	5,01	0,008
		11º ano	5,45	0,065
		12ºano	1,73	0,319

Tabela 26. Comparação múltipla de médias com o teste LSD

Relativamente ao sexo dos formandos, pode-se verificar, de acordo com a tabela 27, que não existem diferenças significativas ao nível da motivação em geral analisada pelos resultados total do WPI, assim como em cada uma das sua dimensões (motivação intrínseca e extrínseca) e respectivas sub-dimensões (motivação intrínseca satisfação e desafio; Motivação Extrínseca – Exterioridade e compensação), de acordo com o nível de significância obtido em todos os casos superior a 0,05.

MOTIVAÇÃO (WPI)	SEXO	N	M	DP	T	P
Desafio	Masculino	59	19,94	2,64	-0,005	0,996
	Feminino	21	19,95	2,83		
Satisfação	Masculino	59	24,78	1,90	-1,397	0,174
	Feminino	21	25,76	3,01		
Exterioridade	Masculino	59	28,89	2,38	-0,416	0,679
	Feminino	21	29,14	2,10		
Compensação	Masculino	59	14,34	1,44	-0,102	0,919
	Feminino	21	14,38	2,06		
Motivação Intrínseca	Masculino	59	44,73	3,98	-0,916	0,362
	Feminino	21	45,71	4,89		
Motivação Extrínseca	Masculino	59	43,23	2,84	-0,399	0,691
	Feminino	21	43,52	2,76		
WPI Total	Masculino	59	87,96	5,94	-0,821	0,414
	Feminino	21	89,23	6,53		

Tabela 27. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função do sexo

Relativamente à idade, e de acordo com os resultados obtidos no teste de correlação de Pearson e na tabela 28, é possível verificar que esta se encontra:

- Correlacionada de forma significativamente negativa com a dimensão desafio da motivação intrínseca ($r=-0,255$, $p=0,023$) sendo que a maiores idades corresponde menos resultados nesta dimensão.
- Correlacionada de forma significativamente negativa com a motivação intrínseca dos formandos ($r=-0,249$, $p=0,026$) constatando-se assim que quanto maior for a idade menor é a motivação intrínseca.
- Correlacionada negativamente e de modo estatisticamente significativo com o a motivação em geral (WPI total) ($r=-0,242$, $p=0,031$) significando assim que a maiores idades corresponde uma menor motivação em geral.
- Não correlacionada significativamente com a dimensão satisfação da motivação intrínseca, com as dimensões exterioridade e compensação da motivação extrínseca, assim como com a própria motivação extrínseca, dado o valor de significância obtido nestes casos sempre superior a 0,05.

MOTIVAÇÃO (WPI)	IDADE	
	RS	P
Desafio	-0,255	0,023
Satisfação	-0,164	0,145
Exterioridade	-0,054	0,637
Compensação	-0,184	0,103
Motivação Intrínseca	-0,249	0,026
Motivação Extrínseca	-0,149	0,187
WPI Total	-0,242	0,031

Tabela 28. Correlação de Pearson entre idade e a motivação (WPI) e respectivas dimensões

Relativamente à empresa a que os formandos pertencem, recorreu-se ao teste t para amostra independentes verificando-se de acordo com a tabela 29, que:

- Existem diferenças significativas ao nível da motivação intrínseca dos formandos de acordo com a organização a que pertencem ($t=-2,143$, $p=0,035$) sendo que neste caso os formandos do sector automóvel estão mais motivados intrinsecamente comparativamente aos formandos do sector de distribuição.
- Os níveis de motivação em geral (WPI total) variam significativamente entre os formandos das diferentes organizações ($t=-2,322$, $p=0,023$) estando deste modo o grupo do sector automóvel mais motivado que o grupo do sector de distribuição.

Relativamente às dimensões desafio da motivação intrínseca, satisfação e exterioridade e compensação da motivação extrínseca, assim como a própria motivação extrínseca não se verificaram diferenças significativas entre os formandos das duas empresas, conforme os resultados não significativos obtidos ($p>0,05$).

MOTIVAÇÃO (WPI)	EMPRESA	N	M	DP	T	P
Desafio	Sector Distribuição	44	19,50	2,40	-1,682	0,097
	Sector Automóvel	36	20,50	2,91		
Satisfação	Sector Distribuição	44	24,59	2,54	-1,982	0,051
	Sector Automóvel	36	25,58	1,76		
Exterioridade	Sector Distribuição	44	28,68	2,15	-1,209	0,230
	Sector Automóvel	36	29,30	2,45		
Compensação	Sector Distribuição	44	14,13	1,77	1,320	0,191
	Sector Automóvel	36	14,61	1,35		
Motivação Intrínseca	Sector Distribuição	44	44,09	4,28	-2,143	0,035
	Sector Automóvel	36	46,08	3,94		
Motivação Extrínseca	Sector Distribuição	44	42,81	2,93	-1,763	0,082
	Sector Automóvel	36	43,91	2,55		
WPI Total	Sector Distribuição	44	86,90	6,47	-2,322	0,023
	Sector Automóvel	36	90,00	5,17		

Tabela 29. Análise de resultados relativos a motivação WPI e respectivas dimensões em função empresa em que os formandos trabalham

4.5.2.4. Formação profissional como fonte motivacional

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO	IMPORTÂNCIA FORMAÇÃO FONTE MOTIVACIONAL		IMPORTÂNCIA FORMAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE OBJECTIVOS PROFISSIONAIS	
	RS	P	RS	P
Desafio	0,358	0,001	0,375	0,001
Satisfação	0,361	0,001	0,231	0,039
Motivação Intrínseca	0,232	0,038	0,362	0,001
Exterioridade	0,079	0,488	0,103	0,361
Compensação	0,163	0,148	0,222	0,048
Motivação Extrínseca	0,116	0,304	0,159	0,160
WPI Total	0,287	0,010	0,327	0,003

Tabela 30. Correlação de Spearman entre idade e a motivação (WPI) e respectivas dimensões

Por último, no que se refere à relação entre a motivação após a formação (avaliada pela importância atribuída a formação como fonte motivacional e pela importância da formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais) e os níveis de motivação dos formandos, pode-se revelar em função da tabela 30, o seguinte:

- Existe correlação positiva e significativa entre a dimensão desafio da motivação extrínseca e a importância atribuída a formação como fonte motivacional ($rs=0,358$, $p=0,001$), sendo que quanto maior a importância dada a este aspecto maior é a motivação perante situações de desafio.
- A importância atribuída à formação como fonte motivacional encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a dimensão satisfação da motivação intrínseca ($rs=0,361$, $p=0,001$), sendo que a uma maior importância atribuída a formação como fonte motivacional maior é a satisfação dos formandos.
- Em relação à motivação intrínseca esta apresenta-se positiva e significativamente correlacionada com a importância atribuída à formação como fonte motivacional ($rs=0,232$, $p=0,038$) sendo neste caso que, quanto maior for este aspecto, maior é a motivação intrínseca apresentada pelos formandos.
- Os resultados obtidos ao nível da motivação em geral (WIP total) estão significativamente correlacionados com a importância que os formandos atribuem à formação como fonte motivacional ($rs=0,287$, $p=0,010$), sendo neste caso que quanto maior a importância dada a esta questão maior é a motivação em geral dos formandos.

- Não é possível verificar correlações significativas entre a importância dada à formação como fonte motivacional e as dimensões exterioridade e compensação da motivação extrínseca, assim como a própria motivação extrínseca, conforme os valores de significância obtidos superiores a 0,05.
- Existe correlação positiva e significativa entre a dimensão desafio da motivação extrínseca e a importância atribuída a formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais ($r_s=0,375$, $p=0,001$), sendo que quanto maior a importância dada a este aspecto maior é a motivação perante situações de desafio.
- A importância atribuída a formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a dimensão satisfação da motivação intrínseca ($r_s=0,231$, $p=0,039$), sendo que, a uma maior importância atribuída à formação como fonte motivacional maior é a satisfação dos formandos.
- Em relação à motivação intrínseca esta apresenta-se positiva e significativamente correlacionada com a importância atribuída à formação para o desenvolvimento de objectivos profissionais ($r_s=0,362$, $p=0,001$) sendo que, quanto maior for este aspecto maior é a motivação intrínseca apresentada pelos formandos.
- A dimensão compensação da motivação extrínseca encontra-se positiva e significativamente correlacionada com a importância atribuída a formação para o desenvolvimento dos objectivos profissionais ($r_s=0,222$, $p=0,048$), sendo que, quanto maior a for a importância atribuída a estes aspectos maior é motivação dos formandos decorrentes das recompensas.
- Os resultados obtidos ao nível da motivação em geral (WIP total) estão significativamente correlacionados com a importância que os formandos dão à formação para desenvolvimento profissional ($r_s=0,327$, $p=0,003$), sendo que, quanto maior a importância dada a esta questão maior é a motivação em geral dos formandos.
- Não é possível verificar correlações significativas entre a importância dada à formação como fonte motivacional e a dimensão exterioridade da motivação extrínseca, assim como a própria motivação extrínseca, conforme os valores de significância obtidos superiores a 0,05.

CAPÍTULO 5. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

O presente trabalho final de mestrado teve como objectivo estudar a satisfação/reacção que os formandos possuem da formação profissional, através do nível 1 do modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, e relacioná-la com a motivação intrínseca e extrínseca dos formandos. Para tal, e após uma revisão do estado da arte, elaborou-se 3 hipóteses.

Relativamente à primeira hipótese, que pressuponha que os formandos que frequentam acções de formação profissional tendem a avaliá-la de forma satisfatória, é possível de acordo com os resultados obtidos, confirmar esta hipótese. A média geral de todos os itens é positiva, mostrando esta avaliação que os formandos se encontravam motivados, o que se encontra directamente relacionado entre a vontade e a disposição para aprender.

Contudo, existe uma discrepância acentuada consoante o item avaliado. O item com pior média corresponde aos “conhecimentos prévios dos objectivos da acção” e os itens com melhor média são a “utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”” e os “conhecimentos adquiridos”. Deste modo, é possível concluir que os formandos não ficam satisfeitos quando são convocados para acções de formação das quais não sabem que conteúdo irá ser leccionado. Por outro lado, apreciam que a aprendizagem ocorra de modo experiencial, através da utilização de jogos pedagógicas e do recurso a dinâmicas de “quebra-gelo”. Os formandos sentem-se também satisfeitos com os conhecimentos adquiridos após as acções de formação, com a aquisição de novos conhecimentos.

Relativamente à motivação intrínseca e extrínseca dos formandos, é possível concluir de acordo com os resultados obtido no WPI, que tanto a média da motivação intrínseca como extrínseca se encontra acima do normal para uma determinada população. No entanto, os formandos encontram-se mais motivados de forma intrínseca, ou seja, encontram-se mais estimulados pelo entusiasmo que as tarefas laborais lhes provocam, escolhendo sempre as actividades que lhes dão mais satisfação.

Após a análise de cada item relativo ao modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, foi possível verificar que a maioria dos itens se encontra relacionada de forma estatisticamente significativa com a motivação intrínseca e extrínseca (Quadro 2 em anexo).

Como se pode verificar no quadro 2, existem itens que não apresentam nenhuma relação com a motivação intrínseca ou extrínseca. No que concerne à motivação extrínseca, apenas dois dos itens referidos apresenta uma relação estatisticamente significativa, ou seja, quanto

maior for o grau de satisfação com o desempenho do formador e com a utilização de jogos pedagógicos e dinâmicas quebra-gelo, maior é a motivação extrínseca dos sujeitos.

No entanto, o resultado mais significativo diz respeito à motivação intrínseca. Do total de 11 itens avaliados, 7 encontram-se significativamente correlacionados com a motivação intrínseca, isto é, os formandos que revelam estar mais satisfeitos com estes itens, são os que se encontram mais motivados intrinsecamente. Estes resultados indicam que, a formação é avaliada de forma mais satisfatória pelos formandos que se encontram mais motivados a realizar actividades que lhes proporcione mais satisfação, do que a realizar tarefas com vista a um objectivo ou recompensa. Deste modo, é possível confirmar a hipótese que pressupunha que os formandos que se encontram mais satisfeitos com as acções de formação profissional frequentadas tendem a estar mais motivados de forma intrínseca do que de forma extrínseca.

Relativamente à última hipótese formulada, e de acordo com o quadro 3 (em anexo), é possível verificar a existência de correlações estatisticamente significativas (positivas e negativas) entre as diferentes variáveis analisadas.

No que se refere ao modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, foi possível verificar que apenas 4 itens (que referimos de seguida) revelam estar correlacionados significativamente com as diferentes variáveis:

- O item “Conhecimento prévio dos objectivos da acção” encontra-se correlacionado estatisticamente com o sexo dos formandos e com a empresa a que pertencem.
- O item “Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo” apenas apresenta uma correlação estatisticamente significativa com a formação profissional como fonte motivacional.
- O item “Clareza dos conteúdos” é o que possui mais correlações estatisticamente significativas, nomeadamente, com a fase da carreira, o nível de escolaridade, a idade e a forma como percebem a formação como fonte motivacional.
- Os itens “Recursos didácticos utilizados” e “Avaliação global do curso” também se apresentam correlacionados estatisticamente com a forma como os formandos percebem a formação como fonte motivacional.

O WPI revela mais correlações estatisticamente significativas com as diferentes variáveis que o Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick. A motivação apresenta-se

correlacionada com o nível de escolaridade, a idade e a empresa dos formandos. Por sua vez, a dimensão motivação intrínseca encontra-se correlacionada estatisticamente com a fase da carreira, o nível de escolaridade, a idade, a empresa e com a forma como os formandos percebem a formação como fonte motivacional. A dimensão motivação extrínseca encontra-se correlacionada apenas com a situação relativa a uma promoção e com a forma como os formandos percebem a formação como fonte motivacional.

Desta forma, e apesar dos resultados divergirem consoante as diferentes variáveis analisadas, é possível confirmar parcialmente a última hipótese, que pressuponha a existência de diferenças significativas nos resultados dos formandos consoante as diferentes variáveis analisadas, uma vez que existem variáveis que apenas revelaram estar correlacionadas com um dos itens.

5.2. Reflexão Crítica

A realização do presente trabalho constitui, sem dúvida, um desafio de grande complexidade, a vários níveis: pessoal, académico e profissional. A problemática da investigação revelou-se como o melhor caminho para a realização deste trabalho, que procurou estar devidamente sustentado do ponto de vista académico mas, estar simultaneamente orientado para a problemática da formação e nomeadamente, o meu contexto profissional. O balanço final é positivo, traduzido na concretização dos objectivos subjacentes à realização deste trabalho final de mestrado, sendo por isso possível a enumeração de várias conclusões.

Para a maioria dos formandos inquiridos, a formação é encarada de forma positiva e satisfatória. Para o autor do modelo utilizado, Kirkpatrick, esta satisfação traduz a motivação dos formandos para a formação e nomeadamente, para que ocorra a aprendizagem. Desta forma, é possível garantir que as empresas possuem o retorno do investimento feito.

Com a averiguação da satisfação/reacção dos formandos face à formação, é também possível identificar possíveis pontos de melhoria para que no futuro, exista um grau de satisfação superior. Para os formandos inquiridos, deve existir um conhecimento prévio dos objectivos da acção e da duração da mesma.

A motivação, considerada a força motriz das pessoas, é responsável pelo bom desempenho dos formandos nas suas empresas. Através da utilização do instrumento WPI, que

demonstrou de forma estável as orientações motivacionais dos formandos, foi possível concluir que os formandos se encontram mais motivados de forma intrínseca do que de forma extrínseca. Contudo, a existência de um tipo de motivação não elimina o outro, e o que é intrinsecamente motivador em certo momento pode deixar de o ser noutra altura. Ao nível do modelo de avaliação da formação, foi possível perceber que os formandos que avaliam de forma mais satisfatória, e consequentemente adquirem mais conhecimentos, são os que estão motivados de forma intrínseca. Esta conclusão revela que o resultado da formação surte mais efeitos nos formandos com este tipo de motivação, sendo necessário encontrar uma estratégia para surtir efeitos semelhantes nos formandos mais motivados de forma extrínseca. É necessário demonstrar aos formandos com elevados índices de motivação extrínsecas, as recompensas que podem obter a partir da formação profissional, de forma a aumentar o seu grau de satisfação.

Foi também possível perceber que determinadas variáveis influenciam os resultados obtidos na avaliação da formação e na motivação dos formandos. Desta forma, para os profissionais da área de consultoria, torna-se mais fácil encontrar estratégias de forma a assegurar a satisfação total dos formandos que frequentam acções de formação profissional, bem como adaptar as acções de formação ao seu tipo de motivação, intrínseca ou extrínseca.

5.3. Limitações

Na realização deste trabalho, existiram várias limitações que podem ter influenciado o resultado final do mesmo.

O facto de apenas se ter utilizado um dos níveis de Kirkpatrick do seu modelo de avaliação da formação pode constituir uma limitação, na medida, em que esta avaliação se torna incompleta. O nível utilizado, também possui algumas limitações, nomeadamente o facto de possuir um carácter subjectivo. Este carácter é acentuado porque, usualmente, os formadores mais simpáticos e sorridentes, são os que possuem melhores resultados, o que influencia esta avaliação.

Poderia também ter sido vantajoso para o estudo a utilização de outras técnicas de recolha de dados, como por exemplo a entrevista, de forma a reduzir as desvantagens da técnica utilizada, o questionário.

Uma avaliação positiva deste nível também não é sinónimo de aprendizagem, uma vez que existem vários estudos que demonstram a existência de uma correlação negativa entre as avaliações da satisfação e a avaliação das aprendizagens, isto porque, as pessoas diziam gostar muito e, na realidade, aprenderam pouco.

O facto da aplicação dos questionários ter sido imediatamente realizada após as acções de formação, pode ter condicionado as respostas dos formandos, uma vez que em alguns casos e apesar de o questionário ser anónimo, eram os próprios formadores que aplicavam e recolhiam o questionário. Foi também perceptível que no final das acções de formação, os formandos já se encontravam cansados e, por vezes, respondendo de forma apressada, atribuindo pouca atenção a cada item.

Um dos instrumentos utilizados neste trabalho, o WPI, pode também constituir uma limitação na medida em que ainda foi não utilizado para avaliar a motivação intrínseca e extrínseca neste contexto.

5.4. Recomendações para estudos futuros

Na realização de um estudo futuro, seria importante aplicar o questionário a um número mais elevado de formandos na expectativa que os resultados fossem mais expressivos, utilizar empresas de outros sectores de forma a verificar se os resultados também seriam semelhantes e acompanhar os formandos após a formação, através de entrevista ou observação “*On the Job*” seria também uma forma de avaliar qual o impacto que a formação possuiu no dia-a-dia dos formandos.

Utilizar todos os níveis do modelo de avaliação de Kirkpatrick é também uma das formas de reduzir as limitações do uso do nível 1, e adquirir mais informação sobre avaliação que os formandos efectuam sobre a formação profissional. Também poderiam ser utilizados modelos de outros autores para avaliar a Formação Profissional.

Seria também interessante explorar as potencialidades do WPI, relacionando a formação profissional com a motivação e as diferenças de personalidade dos formandos. Conhecer de forma profunda todas as variáveis que podem interferir na aquisição de conteúdos através da formação profissional é uma forma de ajudar os profissionais da área da formação e de recursos humanos, a aumentar o sucesso das suas formações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, B. (2009). *Transferência das aprendizagens da formação - Caso Apparel*. Lisboa: ISCTE-IUL
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B.A., & Tygue, E. H. (1994). "The Work Preferences Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66 (5), 950-967.
- Albadri, F. & Abdallah, S. (2009). "ERP Training and Evaluation: ERP Life-Cycle Approach to End-Users' Characterization and Competency Building in the Context of an Oil & Gas Company". *Ibima business review*, Vol. 3, 19-26.
- Allinger, G. M. & Janak, E.A. (1989). "Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later". *Personnel psychology*, vol. 42, 331-342.
- Barbosa, M. (2009). *A Motivação dos Candidatos à Força Aérea Portuguesa: Adaptação e Validação de um Instrumento*. Lisboa: ISCTE-IUL
- Blanchard, N. P., & Thacker, W. J. (2004). *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. 2nd Edition, Pearson Education, Inc.
- Beck, R.C. (2004). *Motivation: Theories and Principles*. 6ª ed. New Jersey: Prentice Hall
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991) *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Caetano, A. (2007). *Avaliação Da Formação – Estudo Em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. & Valada, R. (2004). "Avaliação da Formação profissional: o problema da transferência". *Cadernos Sociedade e Trabalho*, vol.4, 3-16.
- Câmara, P., Guerra, P. & Rodrigues, V. (2007). *Novo Humanator*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cardim, José Eduardo De Vasconcelos Casqueiro (2005). *Do Ensino Industrial à Formação Profissional: As Políticas Públicas De Qualificação Em Portugal*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carlson, D., Bozeman, D., Kacmar, K., Wright, P. & McMahan, G. (2000). "Training motivation in organizations: An analysis of individual-level antecedents". *Journal of Managerial Issues*, vol. 12 (3), 271-287.
- Cruz, Jorge Manuel (1996), *A Formação Profissional Em Portugal*. Lisboa, Edições Sílabo.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 6ª edição. Lisboa: Editora Rh.
- Eseryel, Deniz (2002). "Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice". *Educational Technology & Society*, vol.5 (2).
- Ferreira, Vasco Faustino (1991). *Formação Profissional De Jovens na CEE*. Lisboa, Estudos N.º 5 IEFP.
- Ferreira, J.M.C., Neves, J., e Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fernando, F. & Sousa, F.C. (1997). "Aferição do Teste WPI (Work Preference Inventory), de T. Amabile, em meio militar". *Revista de Psicologia Militar*, vol. 10, 173-190.
- Gleitman, H.; Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia* (7ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, João (2005). *Manual de Avaliação da Formação*. Lisboa: Aep – Associação Empresarial de Portugal.
- Groth-Marnat, G. (1999). *Handbook of Psychological Assessment* (3ª Ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Hassan, R., Fuwad, B., & Rauf, A. (2010). *Academy of Strategic Management Journal*, vol. 9 (2), 123-131.
- Kaufman, R. & Keller, J.M. (1994). "Levels of evaluation: beyond Kirkpatrick". *Human resources development quarterly*, vol. 5 (4).
- Kirkpatrick, D.L. (1983). "Four steps to measure training effectiveness". *Personnel administrator*, vol. 28 (11), 19-25.
- Lopes, A. & Picado, L. (2010). *Concepção e gestão da Formação Profissional Continua – da qualificação individual à Aprendizagem Organizacional*. Ramada: Edições Pegada.
- McClelland, D. (1982). "The need for power, sympathetic activation and illness". *Motivation and Emotion*, vol. 6 (1), 31-41.
- Meignant, A. (1997). *A Gestão Da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Melo, Cristina (2006). *O Impacto Da Formação Profissional em alternância na motivação e nas expectativas dos jovens*. Lisboa: Iscte.
- Merriam, S. B. and Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood. A comprehensive guid*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pittman, T.S. (1998). Motivation. In F. Gilbert e Lindzey (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. vol. 1, 549-590. New York: McGraw-Hill.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rae, L. (2002). *Assessing the value of Training*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Rocha, P., Gato, N., Cândido, M, Raquel, A. & Ferreira, S. (2006). “Motivação Intrínseca e extrínseca: o seu papel na selecção de candidatos para a Academia da Força Aérea”. *Revista de Psicologia Militar*, vol. 6, 221-236.
- Rummler, G. (1996), “In search of the holy performance grail”. *Training and Development*. 50 4 26.
- Sahinidis, A. & Bouris, J. (2007). “Employee perceived training effectiveness relationship to employee attitudes”. *Journal of European Industrial*, vol. 32 (1), 63-76.
- Silva, Ana (2005). *Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação.
- Silva, A., Wolf, L., Costa, M.C., Costa, S. & Magro, T. (2006). *Motivação no trabalho*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Skok, M. (2010). “Motivation for personal development and lifelong learning”. *Tourism & Hospitality Management* , Conference Proceedings, 486-497.
- Spitzer, D.R. (1999). “Embracing evaluation”. *Training*, vol. 36 (6), 42-47.
- Sousa, M., Duarte, T., Sanches, P. & Gomes, J. (2006). *Gestão de Recursos Humanos: Método E Práticas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Stokking, K. M. (1996).” Levels of evaluation: Kirkpatrick, Kaufman, Keller and beyond”. *Human resource development quarterly*, vol. 7(2), 179-183.
- Tamkin, P., Yarnall, J. & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation*. Great Britain: The institute for employment studies.
- Towler, A. & Dipboye, R. (2006). “Effects of Trainer reputation and Trainees need for cognition on Training Outcomes”. *The journal of Psychology*, vol. 140 (6), 549-563.
- Velada, A. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Lisboa: Iscte.
- Vallerand, R.J. & Bissonnette, R. (1992). “Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A prospective study”. *Journal of Personality*, vol.60 (3), 600-620.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Outra Documentação:

- Guia para a Avaliação da Formação (2006) – IQF

Sites Consultados:

- www.iefp.pt

Anexos

ANEXO 1 – Instrumento aplicado para a recolha de dados

ANEXO 2 - Quadro 2 – Relação entre o Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (nível 1) e a motivação intrínseca e extrínseca dos sujeitos

ANEXO 3 - Quadro 3 – Correlação existente entre as diferentes variáveis, o Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick e WPI



Sou uma aluna do Mestrado de Gestão de Recursos Humanos do ISEG e, no âmbito do trabalho final de curso, estou a realizar uma investigação sobre o diferente impacto que a formação pode ter sobre os formandos ao nível motivacional. Assim, o questionário que se segue é constituído por informação sobre a formação, a sua avaliação da mesma, a motivação, a sua profissão e a organização onde está inserido.

Pedimos-lhe que responda a cada uma das questões que se seguem, assinalando a sua resposta conforme as indicações que lhe são fornecidas ao longo do questionário. É importante salientar que não existem respostas correctas nem respostas erradas, apenas importa a sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

Relativamente à acção de formação em que participou assinale a resposta que considera mais adequada nos diferentes aspectos de acordo com a seguinte legenda:

1. Fraco
2. Razoável
3. Bom
4. Muito Bom

	1	2	3	4
1. Conhecimento prévio dos objectivos da acção				
2. Duração da acção				
3. Desempenho do Formador				
4. Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades				
5. Conhecimentos adquiridos				
6. Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas				
7. Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”				
8. Clareza dos conteúdos				
9. Recursos Didácticos utilizados				
10. Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)				
11. Avaliação Global do Curso				

Relativamente à sua motivação no trabalho e percepção face à utilidade da formação, assinale a resposta que considera mais adequada de acordo com a seguinte legenda:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo
3. Concordo em parte
4. Concordo totalmente

	1	2	3	4
12. Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.				
13. O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.				
14. Gosto de resolver problemas complexos.				
15. Sou muito motivado pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.				
16. Quanto mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.				
17. Gosto que as outras pessoas percebam o quão bom consigo ser no meu trabalho.				
18. Gosto que o meu trabalho me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.				
19. Raramente penso em recompensas e promoções.				
20. A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.				
21. Estou muito focalizado nos objectivos de recompensa que tenho para mim próprio.				
22. Gostaria de descobrir o quão bom consigo ser no meu trabalho.				
23. Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.				
24. Prefiro descobrir as coisas por mim próprio.				
25. Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.				
26. O mais importante é gostar daquilo que faço.				
27. Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado com aquilo que possa receber.				
28. É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.				
29. Prefiro trabalhar naquilo que sei que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.				
30. Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém a reconhecer.				
31. Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito se sentir que ganhei alguma experiência nova.				
32. Preocupa-me como os outros vão reagir às minhas ideias.				
33. Sinto-me confortável quando consigo definir os meus próprios objectivos.				
34. Prefiro trabalhar em projectos com procedimentos claramente especificados.				
35. Gosto de fazer trabalhos que sejam tão absorventes que me façam esquecer tudo o resto.				

36. É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.				
37. Estou menos preocupada com o trabalho que faço do que com o que recebo.				
38. Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.				
39. Não me preocupa muito o que os outros pensam acerca do meu trabalho.				
40. Prefiro ter alguém que me estabeleça objectivos claros no meu trabalho.				
41. Para mim são muito claros os meus objectivos de carreira.				
42. Frequentar acções de formação é importante para a minha motivação no trabalho.				
43. As acções de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objectivos profissionais.				

Identifique por favor os elementos que se aplicam à formação que esteve a assistir

44. Componente determinante	Técnica		Comportamental		Ambas	
45. Iniciativa	Pessoal		Empresa		Ambas	
46. Duração	Menos de 8h		Entre 8 e 16h		Mais de 16h	

Identifique por favor os elementos que a seguir se solicita sobre si e a organização onde trabalha

47. Idade:						
48. Sexo						
49. Habilitações Literárias						
50. Organização a que pertence						
51. Sector						
52. Fase da carreira em que se encontra:	Inicial		Intermédia		Final	
53. Face a uma promoção:	Foi promovido recentemente			Está próximo		Está longe

Obrigada pela colaboração

ITENS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE KIRKPATRICK	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA
Conhecimento prévio dos objectivos da acção		
Duração da acção		
Desempenho do Formador	+	+
Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades	+	
Conhecimentos adquiridos	+	
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas		
Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”	+	+
Clareza dos conteúdos	+	
Recursos Didácticos utilizados	+	
Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)		
Avaliação Global do Curso	+	

Quadro 2 – Relação entre o Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (nível 1) e a motivação intrínseca e extrínseca dos sujeitos

		Fase da Carreira	Situação relativa a uma promoção	Nível de Escolaridade	Sexo	Idade	Empresa	Formação profissional como fonte motivacional
Modelo de Avaliação da formação de KirkPatrick	Conhecimento prévio dos objectivos da acção				+		+	
	Duração da acção							
	Desempenho do Formador							
	Adequação aos conhecimentos que possuía e às minhas necessidades							
	Conhecimentos adquiridos							
	Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas							
	Utilização de Jogos pedagógicos e dinâmicas “quebra-gelo”							+
	Clareza dos conteúdos	+		+		+		+
	Recursos Didácticos utilizados							+
	Espaço físico do curso (localização, zona, espaço, acessos)							
	Avaliação Global do Curso							+
WPI	Motivação			+		+	+	
	Dimensão Motivação Intrínseca	+		+		+	+	+
	Dimensão Motivação Extrínseca		+					+

Quadro 3 – Correlação existente entre as diferentes variáveis, o Modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick e WPI